

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 13 (6) JUNIO 2024 ISSN 2256-1536
RECIBIDO EL 21 DE NOVIEMBRE DE 2023 - ACEPTADO EL 22 DE FEBRERO DE 2024

EDITORIAL

MAS ALLÁ DEL APRENDIZAJE BEYOND LEARNING

Agustín de la Herrán Gascón¹

Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El ensayo argumenta sobre la tesis de que basar la educación en el aprendizaje es un error radical causado por una conciencia miope. Se trabaja desde la tradición epistemológica centroeuropea, en la que los campos (educación, enseñanza, aprendizaje, formación, currículo, etc.) se diferencian de las disciplinas, y en donde la Pedagogía y la Didáctica General son las Ciencias de la Educación y la enseñanza por antonomasia. Se desarrolla desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. Esta perspectiva es distinta y complementaria a la de los paradigmas pedagógicos consensuados (positivista, interpretativo o sociocrítico) y se ha definido como cuarto paradigma. Asume una teoría de la formación de máximos no exenta de utopía, entendida como sangre de la educación. Toma como referencia el concepto/fenómeno de la educación plena. La educación plena incluye

tanto la dimensión existencial del ser humano como su dimensión esencial, normalmente desapercibida, desatendida o ninguneada por la Pedagogía y la Didáctica General y los organismos supranacionales que se ocupan de la educación. De ahí el calificativo 'inclusivo'.

Palabras clave

Pedagogía, Didáctica General, aprendizaje, educación, conciencia, paradigma, complejidad

Abstract

The essay argues on the thesis that basing education on learning is a radical error caused by a myopic consciousness. It works from the Central European epistemological tradition, in which the fields (education, teaching, learning, training, curriculum, etc.) are differentiated from disciplines, and where Pedagogy and General Didactics are the Sciences of Education and teaching par excellence. It is developed from

¹ Dr. Agustín de la Herrán Gascón agustin.delaherran@uam.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>



the radical and inclusive approach to education. This perspective is different and complementary to that of the consensual pedagogical paradigms (positivist, interpretative or socio-critical) and has been defined as the fourth paradigm. It assumes a theory of the formation of maxims that is not exempt from utopia, understood as the blood of education. It takes as a reference the concept/phenomenon of full education. Full education includes both the existential dimension of the human being and its essential dimension, normally unnoticed, neglected or ignored by Pedagogy and General Didactics and the supranational organizations that deal with education. Hence the qualifier 'inclusive'.

Key words

Pedagogy, General Didactics, learning, education, consciousness, paradigm, complexity

I Introducción

En este trabajo nos hemos preguntado si nuestra educación y enseñanza, así como la Pedagogía y la Didáctica General, disciplinas que las estudian científicamente, pudieran estar radicalmente equivocadas. También hemos propuesto alternativas elaboradas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación (vg. Herrán, 1995, 2003b, 2014, 2017a, 2017b, 2017c, 2019b, 2023a). En la conferencia "Errores radicales de nuestra educación: ver para evolucionar", que pronuncié en el IV Congreso Internacional de Pedagogía y Educación: Hacia la Orientación de la Educación (IV CIPED), organizado el Dr. Julio Arboleda, director de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) los días 15-17 de mayo de 2024, nos detuvimos en algunos de ellos. Uno de los más graves es entender que la educación puede concebirse, desarrollarse y evaluarse en términos de 'aprendizajes'. De este error participa casi toda la comunidad educativa internacional.

En efecto, nuestra educación está centrada en el aprendizaje. Una educación centrada en el aprendizaje no puede ser plena, como un árbol sin raíces largas y fuertes no puede ser alto. La plenitud educativa requiere conciencia de la dimensión radical de la educación. La educación radical incluye constructos como el ego, la conciencia y el autoconocimiento esencial. Si se relegan, sólo es posible la "pseudoeeducación", en el sentido de Cebes (1995). A través del solo aprendizaje no es posible la educación plena, pues es inútil para acceder a la dimensión radical de la educación. Se comprende por "educación plena" la síntesis armónica entre la comprensión disciplinar, el desempeño competencial, el ego y la conciencia. Se ha representado por un tetraedro, que puede ser la estructura interna de una esfera, o un tesseracto o cubo de cuatro dimensiones (Herrán, 2022b; Herrán & Rodríguez, 2023).

La polarización de la educación en el aprendizaje es uno de los mayores lastres de nuestra educación, pues la limita e impide elevarse en su comprensión y acción consciente. Este sesgo alcanza y es promovido por los organismos que se ocupan de la educación, aunque la mayoría no sean educativos, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Unión Europea (UE), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización Árabe para la Educación, la Cultura y las Ciencias (ALECSO), etc., los sistemas educativos, los currículos, la mayoría de los centros educativos y equipos docentes y una gran parte de los educadores. Su trascendencia es, pues, global, pues incide en los planos de la educación social, colectivo y personal; *micro* (programación), *meso* (planificación) y *macro* (políticas); teórico, investigativo empírico y aplicado; molecular,



práctico y holístico; formal, no formal e informal, etc. También ha calado en la cultura general y en la población docente, en ciencias no pedagógicas y en la Pedagogía y la Didáctica General, lo que reduce posibilidades de (auto) crítica, rectificación y cambio de orientación epistemológica.

El objetivo del trabajo es indagar en la observación de esta hegemonía epistemológica y profesional desde el enfoque radical e inclusivo de la educación, en dos fases no lineales: un análisis de las razones y efectos derivados de ella, y una posibilidad de cambio de paradigma didáctico y pedagógico (Herrán & Rodríguez, 2023). Esto es, de una educación basada en el aprendizaje a una educación basada en la enseñanza y la conciencia que incluya el aprendizaje, pero que no se quede ahí.

II Nudo

1. *De la visión*

El ser humano ve poco. Hay mucho universo que no podemos ver por las limitaciones de nuestros sentidos. El rango de visión es de 400 nanómetros (violeta) a 700 nanómetros (rojo), aproximadamente. No vemos la luz ultravioleta, ni la infrarroja, ni las ondas de radio o las microondas, los rayos X o gamma. No obstante, gracias a la ciencia y a la tecnología, hemos podido comprender de forma más completa el mundo invisible que nos rodea, incluidas las partículas subatómicas y el descomunal vacío relativo entre ellas.

También ve poco con su conciencia. Lo poco que aprecia su razón tiende a verse mal, pues se considera egocéntricamente. La limitación proviene del ego humano (Herrán, 1997). La vida ofrece oportunidades y recursos didácticos para ver más. Un fin de la educación no reconocido es propiciar una vida más consciente. Sin conciencia sólo hay ego. Y desde el ego todo lo que se haga estará mal,

por ceguera (Saramago, 2001) o por miopía. El miope ve bien, pero sólo de cerca. El horizonte está difuminado. Esquiva farolas, pero los salientes y los charcos pueden ser suyos. Las ciencias, y en particular ciencias sociales como la Pedagogía o la Didáctica General, han sido disciplinas inválidas o negligentes en la tarea de una educación para una mejor visión o una vida más consciente. En los mejores casos, se educa para la comprensión disciplinar, el desempeño competencial, los valores sociales, la ciudadanía democrática y crítica, la transformación social y la sociedad emergente. Y todo ello con y para el aprendizaje. Es decir, se educa en clave de oleaje, de espuma, de viento, de mareas, de surf... La educación de la inmensidad oceánica está inédita.

Con una mejor visión o conciencia, el exterior cambia, pues se observa de otro modo. Con una conciencia más compleja y orientada a la evolución posible, se aprende con un sentido más lúcido; se dialoga, critica, actúa, construye y transforma, también colectivamente, con una elaboración más madura, abierta y elevada. Puede coadyuvar a cambios en la homeostasis o el sentido de una persona, equipo o comunidad, si la complejidad-conciencia facilita más visión. Así, el individuo nutre al colectivo y el colectivo realimenta a los individuos en un proceso de creciente complejidad-conciencia o posible evolución educativa personal y social a la vez. No se trata de ver más sobre lo mismo, sino de ver más y mejor para ser más conscientes. Por ejemplo, de que la realidad exterior e interior es la misma realidad; de que nuestra educación no incluye la interiorización de sus protagonistas (alumnos, familias, docentes, investigadores, políticos, etc.); de que la didáctica tiene sentido educativo con una "comprensión edificadora" (Arboleda, 2020, 2021); de que, tras tanto aprendizaje significativo y relevante, las cohortes de alumnos se caracterizan, sobre todo, por su mochila de aprendizajes y su desconexión con su interior; esto les hace ser vehículos inestables



que a la primera curva pueden salirse de la vía por tener el centro de gravedad tan fuera y tan alto; de que sólo la conciencia es insuficiente, pues no es nada sin la acción consciente, etc.

2. *Más allá de un doble error radical de nuestra educación*

Un doble error radical de nuestra educación es entender que el alumno es 'el centro' de la educación (Herrán, 2017c) e identificarle sólo como 'quien aprende' y 'el protagonista de su propio aprendizaje'. Desde luego, si se piensa así, el colorario es que para este alumno lo que precisa es una educación basada en el (su) aprendizaje. La propuesta marco del enfoque radical e inclusivo para la didáctica incluye lo que se acaba de criticar, pero no solo, y lo redefine.

Tiene que ver con la experiencia de viajar en avión. Ante una pérdida de oxígeno, para cuidar a otros (un menor, una persona que no se puede valer o nerviosa), ¿quién se pone la mascarilla primero? En educación el camino más corto nunca es la línea recta. En este caso, la linealidad tiene que ver con la impulsividad y una reacción del ego. La acción consciente es curvilínea: recurre al ego como prioridad de la conciencia; una vez utilizado, prosigue más allá del ego. Lo reflejado en esta escena puede transferirse a la vida. En la línea del inconsciente espiritual y el proceso de "individuación" de Jung (2023), el ser humano parece tender y anhelar su evolución interior, consciente o inconscientemente. A veces por adipsia, esa sed no se reconoce. Pero cuando esa necesidad esencial se siente, la tarea clave es apartar el matorral para poder acceder al pozo. Se constata entonces que el problema de sacar el agua no es que el pozo sea demasiado profundo, sino que la cuerda es demasiado corta y el cubo debe repararse o cambiarse. Esta evidencia radical es clave para la evaluación formativa de la Pedagogía y la Didáctica General y de los educadores, pues de ellos dependen la cuerda y el cubo.

La prioridad es cambiar el foco: del matorral al pozo, de lo existencial a lo esencial, del aprendizaje y la enseñanza a los alumnos a la interiorización y meditación del educador (Dürckheim, 1982b; Krishnamurti, 1982). O sea, además de -y no 'en vez de'- centrarse en la educación en los alumnos, los procesos de innovación y formación del profesorado y la transformación social mediante la educación, formarse en profundidad. Antes de trazar la curvatura de la práctica es preciso fijar el compás en el papel. Para acertar en el punto una metodología válida puede ser iniciar un diálogo indagatorio con pedagogos radicales solventes, bien clásicos, como Gautama Buda (1997) o los maestros del tao (Lao Zi, 1987; Zhuang Zi, 1996; Lie Zi, 1987) o contemporáneos como Maharshi (1986), Gurdjieff (2004, 2018), Krishnamurti (1982, 1994, 2008) o Dürckheim (1982a), entre otros pocos.

3. *Aprendizaje como educación*

La tradición anglosajona es el humus epistemológico que ha favorecido la hegemonía del aprendizaje como constructo representativo de la educación. A diferencia de la tradición centroeuropea (Ratichius, Comenius, etc.), en la anglosajona la Pedagogía no existe como ciencia de la educación y la enseñanza-aprendizaje, ni la Didáctica General es la disciplina pedagógica de la enseñanza-aprendizaje para la formación o educación. En ella, campos como la educación, el aprendizaje o el currículum se comportan como ciencias funcionales y/o son abordados por las que, en la tradición académica centroeuropea se considerarían disciplinas afines a la Pedagogía y la Didáctica General: la psicología educativa, la sociología de la educación y la filosofía de la educación, entre otros.

Algunos hitos, entre otros muchos que podrían mencionarse, han catalizado y prestigiado el proceso. Por ejemplo, la taxonomía del psicólogo de la educación Bloom (Bloom et al., 1956; Bloom et al., 1964), posteriormente



completada por Harrow (1972) y revisada por los también psicólogos de la educación Anderson & Krathwohl (2001); las propuestas didácticas del propio Bloom (1968) o del también psicólogo Keller (1968); el informe Faure (Faure et al., 1972); trabajos de filósofos relevantes, como Bruer (1995) o de profesores e investigadores de la educación como Seel (2012); la normalización del *life long learning* en Europa (Medel, 2003); el Informe DeSeCo (OCDE, 2005); el proceso competencial de la Unión Europea desde 2006 a la actualidad (European Parliament, & Council of the European Union; 2006; European Commission, 2018); la organización del propio sistema educativo estadounidense desde 2010 y sus estándares de aprendizaje (Common Core State Standards Initiative, n.d.); las pruebas PISA (OCDE, 2023a, 2023b); propuestas de autores de referencia, como Hattie (2008) o el sociólogo Michael Fullan, Director de “Liderazgo Global para las Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo” etc. (Fullan, 2001; Fullan et al., 2017), etc. El aprendizaje se ha convertido en el fin procesual de la enseñanza, difuminando a la propia educación, que ha pasado a ser un referente ‘veleta’, interpretable, con frecuencia arbitrario.

No pueden extrañar, por tanto, que ocurran cosas aparentemente distintas pero relacionadas. Por ejemplo:

- Que se realicen afirmaciones como ésta, a propósito de PISA: “Una vez más encontramos que las necesidades y urgencias sociales se traducen en demandas de nuevos aprendizajes” (Fontán Montesinos, 2012, p. 23).
- Que una maestra de referencia como Díez Navarro (2024) sintetice una vida de educación en el título: “Contigo aprendí”, tan angosto como no exento de belleza pedagógica.

- Que el director de la “International Science Teaching Foundation”, Ruiz Martín (2020), apenas incluya en su libro investigaciones y estudios realizados por los científicos idóneos de lo que trata. Es decir, de investigadores de Pedagogía del área de Didáctica y Organización Escolar (DOE). Parece seguir la rara tradición ‘psicoinflacionaria’ implantada en España desde antes de la Ley de educación de 1990 (LOGSE). Esta creencia consiste en suponer que los psicólogos de la educación (v. g. Elena Martín, César Coll, Álvaro Marchesi y otros) son los investigadores a quienes se ha de encargar la información pedagógica de las reformas españolas de signo progresista, en lugar de pedagogos o especialistas en el área de DOE, que son los investigadores idóneos. Como en España y en otros países la Pedagogía aún no se conoce y abundantemente se prejuzga (Herrán, 2012, 2018c), se comete lo que entendemos un error de idoneidad. Es como confundir Medicina con Farmacia o Geografía con Geología. Como estas cosas los antipedagogos no las saben o les da lo mismo saberlas porque son ignorantes, tienden a meter a todos en un mismo saco que denominan ‘pedagogía’. La Pedagogía y la Didáctica General quedan así dispuestas para ser criticadas por lo que han realizado investigadores cuyo objeto de estudio no es la educación.

Posiblemente al hilo de trabajos aplicados como los de Bruer (1995) o epistemológicos y amplios como los de Seel (2012), la UNESCO (2023) organizó recientemente una Reunión de Expertos sobre las Ciencias del Aprendizaje. Pretendía explorar, con una perspectiva interdisciplinar, formas para aprovechar el aprendizaje humano para impulsar innovaciones, transformar las prácticas de enseñanza-aprendizaje y definir políticas educativas. Además, lanzó la Alianza Global sobre la Ciencia del Aprendizaje para la



Educación (UNESCO, 2024). Las conclusiones de ambos hitos son:

- a) Los sistemas educativos han de adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y la economía.
- b) La innovación es clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje para preparar a los estudiantes para un mundo en desarrollo acelerado.
- c) Se precisan más y mejores evidencias para apoyar el diseño de políticas y prácticas educativas que aprovechen la tecnología para el aprendizaje.
- d) Compartir experiencias entre las redes nacionales, regionales y globales es relevante para conectar la ciencia, las políticas y las prácticas en la educación.
- e) Las Ciencias del Aprendizaje son claves para impulsar las innovaciones y transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Es decir, nada nuevo, salvo el subrayado y la negrita sobre la irrupción de las “Ciencias del Aprendizaje” como legítimas propietarias epistemológicas de la educación como aprendizaje. Algunos efectos colaterales han sido:

- a) La crítica didáctica externa a la “learningficación” de la educación por investigadores destacados (v. g. Biesta, 2016). El autor cuestiona, como nosotros, la tendencia de centrar la educación en el aprendizaje. Este desplazamiento al aprendizaje transforma los roles y el lenguaje de la educación hacia un ‘lenguaje del aprendizaje’. Así, los maestros no enseñan (planifican, desarrollan y evalúan la enseñanza): facilitan el aprendizaje. La enseñanza se transforma en una intervención para crear oportunidades de aprendizaje. Las escuelas y los contextos

didácticos se convierten en entornos de aprendizaje. Los estudiantes son aprendices que emplean tecnologías del aprendizaje, entornos virtuales de aprendizaje, sistemas de gestión del aprendizaje, aprendizaje enriquecido con tecnología, etc. El autor propone un mayor equilibrio entre enseñanza y aprendizaje.

- b) La invisibilización de la enseñanza y de la educación. La tradición epistemológica centroeuropea facilita esta conciencia, pues diferencia el campo de las disciplinas científicas que lo estudian: la Pedagogía y la Didáctica General. Para el catedrático de Didáctica y Organización Escolar González Jiménez (2008), en la comunicación educativa “no hay aprendizaje sin enseñanza”. Por otro lado, llamar ‘aprendizaje’ a la ‘enseñanza’ es tan falso como confundir ‘tratamiento’ con ‘curación’: v. g., ‘aprendizaje cooperativo’, ‘aprendizaje por proyectos’, ‘aprendizaje-servicio’, etc. Esta inversión de significados no ayuda a comprender con claridad la comunicación didáctica. Pero es preciso caer en la cuenta de que la recurrencia puede tener efectos distorsionadores a medio y largo plazo. A base de una plasticidad cerebral mal entendida, puede llegarse a creer que al fémur se le puede llamar ‘húmero’, de un modo formalmente similar a como se ha podido integrar que personas con determinadas características pueden ser cosificadas, por una distorsión egocéntrica del objeto de razón.
- c) El menor protagonismo de la Pedagogía y la Didáctica General, siendo las ciencias sociales y humanas claves para el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación y la educación. Con frecuencia este hecho se refleja en denominaciones de políticas, procesos, facultades, titulaciones, congresos, facultades, etc. Por ejemplo,

parece correcta una denominación como 'Psicología y Educación' o 'Sociología y Educación'. Estas prácticas no son neutrales, porque yuxtaponen nombres de disciplinas junto a denominaciones de campos, de modo que, desde fuera o preconscientemente, se tienden a asociar, mientras se ningunean las disciplinas propias, que acaban por ser menos familiares, tanto a la sociedad como a investigadores y profesorado de Secundaria y Universitaria en general. Tampoco lo son que la inmensa mayoría de facultades universitarias tengan como denominación nombres de disciplinas (Arquitectura, Odontología, Medicina, Psicología, Ingeniería...) y que sin embargo sea habitual que la división académica de los estudios pedagógicos se suela denominar de 'Educación', en lugar de 'Ciencias de la Educación' o 'Pedagogía'. Aun teniendo en cuenta la diferencia cultural entre tradiciones pedagógicas (anglosajona, francófona, noreuropea y centroeuropea), son prácticas pseudolegítimas que pueden manipular o actuar egocéntricamente con el fin de apropiarse de campos educativos o didácticos que, en su contexto epistemológico, no les son propios.

- d) El excesivo protagonismo de la psicología, una ciencia de la salud aplicada cuya hegemonía en la educación la ha sesgado por la importación de constructos hipertrofiados (v. g. la conducta, las emociones o el aprendizaje). Su incidencia a través de los currículos, la planificación y la formación ha condicionado la enseñanza hasta el empacho no pocas veces en la historia reciente de la educación. Además, ha incidido negativamente en la fundamentación y el sentido escorado de la educación, haciéndola perder décadas de evolución pedagógica.

- e) Han contribuido eficazmente a subrayar la identificación unívoca entre aprendizaje y educación, sin ver un horizonte pedagógico más allá del mismo aprendizaje. Por ejemplo, en su "Beyond learning", Biesta (2016) critica que la educación se centre en el aprendizaje, entendido como adquisición de conocimientos y habilidades. Su alternativa explora otras dimensiones importantes como la acción, la responsabilidad y la ciudadanía democrática. Argumenta que la educación se refiere al paso de la adquisición a la utilización de lo aprendido, como ciudadanos responsables y para contribuir al desarrollo de la sociedad. Lo que Biesta (2016) propone no va más allá del aprendizaje, sino que interpreta el aprendizaje de un modo didácticamente restringido y lo despliega a través de acciones formativas que perfeccionan esa misma adquisición. Es decir, su "beyond" no es nuestro "beyond", pues esa utilización y acción afianzan y desarrollan más y más aprendizajes y conocimientos. Nuestro "beyond", en cambio, observa que lo que Biesta (2016) considera adquisición más acción, responsabilidad, ciudadanía democrática, compromiso social, valores, etc. apenas es un tercio de la educación posible o plena.

En torno al "Deep learning", promovido por Fullan (v.g. Fullan et al., 2017), se ha creado otra alianza mundial que trabaja para transformar el papel de los docentes como diseñadores de experiencias que construyen competencias globales aplicadas a la resolución de problemas de la vida real. Busca cambiar la práctica y la forma de medir el aprendizaje de manera auténtica. "Deep learning" incorpora herramientas y procesos prácticos para implicar a estudiantes, educadores y familias en nuevas asociaciones e impulsar el aprendizaje en profundidad.



Como hay aprendizaje superficial, puede asegurarse que, en efecto, puede hablarse con propiedad de aprendizaje más profundo o, incluso, de “aprendizaje profundo” (Fullan et al., 2017). Pero con el aprendizaje, aún con el profundo, no se llega a la educación plena. La educación solo en términos de aprendizaje no tiene sentido. Es como identificar el océano con su oleaje. Con el aprendizaje no se puede profundizar verdaderamente en la educación. El aprendizaje profundo es lo interior de lo exterior. Dista mucho de lo interior de lo interior. El aprendizaje, como el oleaje, se disuelve en la hondura, pierde su entidad y utilidad provisional y descubre la calma.

4. *Más allá y más acá del aprendizaje*

Para educar en plenitud es preciso ir más allá y más acá del aprendizaje, cuestionar su identificación con la educación. Esta asociación es heredera de Pitágoras y Sócrates, sobre el ideal pedagógico de la sabiduría. El legado pedagógico de Pitágoras se vinculaba con la armonía, la matemática, la música, la ética, la búsqueda del conocimiento de la naturaleza y la igualdad de oportunidades entre clases, géneros o razas. El de Sócrates se basaba en el diálogo, el pensamiento crítico, la actividad constructiva del que enseña y aprende, el cuestionamiento conjunto, la conciencia aplicada, el autodidactismo, el diálogo y la formación de individuos éticos y virtuosos. Sus formidables herencias, accesibles vía aprendizajes significativos y relevantes, ha llegado a nuestros días, donde pervive y se actualiza. Pedagogos y educadores muy influyentes en la educación moderna y particularmente en los MRPs, como Dewey o Freinet, han avalado este regalo, sosteniendo la identificación estrecha entre educación y aprendizaje.

En efecto, Dewey (1928, 1948, 1996) puso en práctica sus ideas pedagógicas en las *progressive schools*, donde la educación valiosa era la que el alumno realizaba a través de la experiencia

y participación, y se favorecía el aprendizaje práctico basado en la acción, reflexivo y en relación con el entorno y la vida cotidiana, donde era posible aplicar lo aprendido en situaciones reales. Para Dewey (2004), “La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma”. Por su parte, Freinet (1972, 1976, 2008) propuso una educación que integraba la teoría y la práctica. Su acción educativa se desarrollaba en un entorno natural rural, relacionada con la vida de la comunidad, con sus características, circunstancias y problemas. Se basada en un aprendizaje generado desde experiencias didácticas de interacción y participación apoyadas en el interés de los niños/as. Se desarrollaba mediante la experimentación y el tanteo experimental, la libre expresión y la relación con la vida cotidiana. Era una escuela viva, creativa, funcional y productiva. Freinet entendía, como Dewey (2004), que la escuela era una parte importante de la vida, tanto del contexto como de cada niño.

Desde el enfoque radical e inclusivo e la educación, la transmisión de Pitágoras, Sócrates, Dewey y Freinet es un don pedagógico maravilloso y necesario, pero insuficiente, si de educación plena se trata. Los procesos y resultados del aprendizaje son atractivos y necesarios. Pero, si nuestro compromiso es con la educación -y no con una parte de la educación-, es preciso dar más pasos y por otros vericuetos. No importa que la Pedagogía y los educadores no los reconozcan; sí importa, en cambio, que no se ocupen de ellos. Se trata de compartir la posibilidad de que la educación basada en el aprendizaje sea parcial y de atrevemos a avanzar en la comprensión de toda la educación y favorecerla para su evolución posible. En síntesis, que además de adquirir, consolidar y transferir es preciso propiciar otros procesos educativos complementarios.

Aprender es adquirir conocimientos, es decir, significados cognoscitivos de toda



índole (conceptos, actitudes, habilidades, movimientos, experiencias, sentimientos, sensaciones, afectos, emociones, etc.). Esos significados pueden yuxtaponerse, asimilarse, acomodarse, incluirse, etc. Pueden adquirirse por descubrimiento, por recepción, actuando, interactuando, cocreando, transformando, criticando o investigando; se puede hacer solos o colectivamente, escuchando y transformando, también enseñando, etc. Cuando los conocimientos se observan, interpretan, comprenden, cuestionan, aplican, comparten o transfieren, se consolidan, se afianzan, son más significativos y se recuerdan mejor. Por tanto, se aseguran en el acervo personal y social.

No es lo mismo asegurarlos profundamente que sacarlos de ese acervo, que eliminarlos de las alforjas de la razón y de la vida. Análogamente, no es idéntico que nazcan nuevas hojas que otras se desprendan. No es lo mismo nutrirse que evacuar. Toda nuestra educación está formulada en términos de aprendizaje y competencias con cuya adquisición se gana (en educación). Pero el globo no podrá elevarse si, además de energía, seguridad o un logotipo de altura, no desengancha los cabos y no suelta lastres.

La Psicología se ha aproximado parcial y analíticamente a estas tesis desde algunas teorías del aprendizaje, dentro del binomio identificador aprendizaje => educación. Por ejemplo, en la teoría del condicionamiento operante, Skinner (1938) incluye el concepto de "extinción", entendido como proceso de disminución de una respuesta condicionada cuando deja de reforzarse. La teoría del aprendizaje constructivista (v.g. Lee, 2002) ha reparado en la idea de desaprender o deshacerse de conocimientos o comportamientos erróneos o desactualizados para facilitar reaprendizajes y nuevas comprensiones. La neuroeducación ha asociado la eliminación de conexiones menos valiosas o que no son necesarias o poda sináptica con pérdida de conocimientos

y el olvido y la mejora del aprendizaje (v. g. Knoblauch et al., 2014; Anderson & Hulbert, 2021; Nikiruy et al., 2024).

Desde nuestra perspectiva, una cosa es que el aprendizaje implique procesos de extinción, deshacerse de conocimientos erróneos u obsoletos, pérdida de funcionalidad, olvidos, etc. como medios para la mejora de futuros aprendizajes y así acceder a nuevas comprensiones. Y otra diferente que el conocimiento extinguido, prescindido, liberado, perdido, desgajado, muerto, desapegado u olvidado sean conocimientos 'aprendidos'. No lo son. Son lo contrario, como contrarios son incluir y vaciar o adquirir y eliminar.

Por otro lado, ya observábamos hace más de veinte años (Herrán & González, 2002) que no todo aprendizaje significativo y relevante era positivo o educativo *a priori*. Puede no serlo, dentro o fuera del contexto escolar. De ahí la importancia de la Pedagogía y la Didáctica General, intrínsecamente teleológicas y orientadas a los fines de la educación, aunque sean parciales y estén sesgados. Al aprendizaje le ocurre lo mismo que a otros conceptos/fenómenos como el conocimiento, la creatividad, el pensamiento crítico, la cooperación, etc.: que no tienen norte formativo *a priori*; de ahí la estrategia sugerida en la misma obra de cruzarlos con el eje ego-conciencia para diferenciar dos sentidos y polaridades básicas: las egocéntricas y las más conscientes. Un corolario de lo anterior es que una educación basada en aprendizaje es compatible con el adoctrinamiento (Herrán, 2018a; Herrán et al., 2023; Herrán & Rodríguez, 2024), luego también con el cierre de la conciencia y con su intensificación y desarrollo como fanatismo, intolerancia, odio, exclusiones, etc., que pueden aprenderse de forma muy significativa y relevante. Esta práctica, normalizada en todos los sistemas educativos, favorece el desarrollo de "currículos descartados" o indiscriminados



(Herrán, 2003b, 2019a; Herrán & González, 2002, p. 282; Herrán & Rodríguez, 2022), en el polo opuesto del “currículo oculto” (Jackson, 1968; Giroux & Penna, 1997). En los currículos descarados, que son la práctica totalidad por provenir de sistemas educativos estatales (Herrán, 2017c), los condicionamientos nacionales, locales, ideológicos, religiosos, militares, raciales, sexistas o clasistas en general coexisten mezclados o combinados -depende- con la educación. No reparan en que hay nada más lejano a la educación que el adoctrinamiento. O sí reparan, pero puede que no les interese imaginar la educación plena.

5. *Meditación*

A través del solo aprendizaje no se llega muy lejos en la educación. Con conocimientos o significados de toda índole apenas se alcanza el campamento base de la educación plena. Para subir este Everest es preciso dejar, soltar, desprenderse, eliminar, olvidar, descondicionarse, emanciparse del ego. Así, a la fase adquisitiva de la educación basada en el aprendizaje ha de seguir una siguiente fase de control y liberación del ego. Esta fase puede denominarse ‘meditativa’. Continúa el proceso educativo comprendido como evolución interior o del ego a la conciencia. Es otro escenario más complejo, porque incluye el anterior. Ahora se trata de interiorizarse y de centrar la formación en la conciencia y el autoconocimiento esencial. La conciencia se puede comprender como el darse cuenta de la realidad desde procesos arraigados en nuestras emociones y sentimientos generados en la interacción entre el cerebro, el cuerpo y el medio ambiente (Damasio, 1999; Ariza, 2010). Aunque puede definirse de decenas de formas distintas (Herrán, 1998), la entendemos como capacidad de la que depende la posible evolución interior del ser humano, como órgano psíquico de ese sentido y como equivalente a ‘darse cuenta’ (*awareness*).

El autoconocimiento esencial no tiene nada que ver con cómo somos existencialmente, cómo nos ven los demás, qué características tiene nuestra personalidad, etc. A esto responde el autoconocimiento existencial. En este plano, el individuo se caracteriza por tener un “yo des-unido” (Varela, 1992), es decir, una visión dinámica de su identidad o una idea de sí mismo/a que no es fija ni unitaria. No lo es, porque está en constante cambio y emergencia y se construye con el mundo. De ahí la importancia del concepto de “enacción” o interacción activa con el entorno que da forma a nuestra experiencia contextual, ligada al medio (Araya-Véliz et al., 2017). El autoconocimiento esencial es mucho más profundo y obvio a la vez. Forma parte de la asignatura pendiente de la educación que es el propio ser humano.

La tercera vía, tras la adquisitiva y la basada en la pérdida, es la meditativa, en sentido estricto. Meditación no es *mindfulness*. *Mindfulness* es un contrario a la meditación. La meditación avanzada se realiza sin objetivos, sin contenidos y, cuando ha evolucionado lo suficiente, sin meditador/a. En la meditación avanzada no hay adquisición, ni pérdida, no hay aprendizaje ni no aprendizaje, ni nada ni no nada. El resultado no pretendido es el vacío, que coincide con el ideal pedagógico de la escuela educativa del oriente clásico, algunos de cuyos hitos o exponentes son el vedanta *bhedabheda*, los clásicos del tao o los budas, principalmente el #28, Gautama buda.

Dürckheim (1982), catedrático de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Kiel y maestro zen, o el filósofo y neurocientífico Varela (Varela et al., 1991) han destacado la meditación como medio para cultivar la conciencia y la capacidad de indagación reflexiva. Infinidad de investigaciones experimentales muestran que la experiencia de meditación sistemática no es adecuada para todos. Pero en los practicantes con una buena guía cambia estructuras cerebrales, el



sistema inmunitario, la razón, la forma de ver (de *theorein*, *thea*, de ahí, 'teoría') y de ser en el mundo. Cambia lo exterior pues la educación con base en la conciencia y la mirada así mismo evolucionan y cambian. Con ello mejora también la vida existencial (personal, social, profesional, competencial, ética, pedagógica, etc.). En efecto, la meditación puede influir en la vida existencial cognoscitivamente. Para Varela et al. (1991) o Varela & Hayward (1997), la meditación puede implicar conciencia derivada de la adquisición de nuevos conocimientos y de la revisión, cuestionamiento y, en algunos casos, desprendimiento de ideas o creencias previas.

6. *Autoconocimiento esencial*

Lo que desde el paradigma radical e inclusivo da sentido a la educación plena es el autoconocimiento esencial. El autoconocimiento esencial no fue resuelto por Sócrates y sí por Gautama buda. La pedagogía socrática, que es la nuestra, nace, se desarrolla y continúa con un fracaso radical a sus espaldas, que apenas reconoce ni parece relevante (Herrán, 1995, 2004, 2018b). El "conócete a ti mismo" del Oráculo de Delfos se refería al autoconocimiento existencial; concretamente, a "conoce tus limitaciones" (García Gual, 2018). Las limitaciones provienen de las características, de cómo soy yo, cómo me ven los demás, etc., lo cual nos aleja del autoconocimiento esencial. La Psicología, la Psiquiatría, la Pedagogía y la Didáctica han seguido este cauce. Al fluir por él han exteriorizado el autoconocimiento, contradiciéndolo en su propia naturaleza e identificándolo con la respuesta a 'cómo soy yo', evidentemente alejada del 'quién soy yo esencialmente' (Herrán, 2004).

La Pedagogía radical e inclusiva adopta el autoconocimiento esencial como eje de la formación, de forma compatible con el autoconocimiento existencial. Al hacerlo, subraya algo sumamente relevante: la doble naturaleza e identidad del ser humano (Dürckheim, 1987).

Esto es, que todo ser humano tiene ante sí una parte visible, observable por todos, denominable 'existencial', y otra enterrada, la 'esencial', que sostiene y nutre a todo el ser, aunque normalmente no se vea, tenga una estética distinta y desarrolle una anatomía y una fisiología diferentes. Con la existencial se corresponde lo troncal, lo ramal, lo floral, lo frutal o, en general, lo visible, los efectos y los productos. La esencial concierne a lo radical, la razón o causas de las cosas, lo enterrado pero fundamental. Para poder avanzar en la comprensión de esta dialéctica, una clave metodológica es ir más allá de la dualidad (Herrán, 2023b) mediante la complejidad. La verdadera complejidad no es la de Morin, pues es dual (Herrán, 2014): es la del vedanta *bhedabheda*, los maestros del tao (Herrán & Xu, 2024) o la de Heráclito (2015). Es la misma. Con el fin de definirla y orientar la razón para interpretar lo que sigue de forma no dual puede acudir a cualquiera de los tres. Está condensada y representada en el Fragmento N° 49a de Heráclito (2015), que dice: "Entramos y no entramos en los mismos ríos. Somos y no somos" (textos de Verneaux, 1982, pp. 7-12). Aplicado a lo que nos ocupa, quiere decir que somos existencialmente y también somos -o no somos, depende de la perspectiva-esencialmente.

De otro modo: más allá y más acá de nuestra personalidad, historia personal y social, conocimientos, afectos, sentimientos, emociones, etc., más allá del ego está el ser esencial, energía, *qi*, espíritu o como se quiera llamar. Este ser no tiene biografía. Comparte naturaleza con tao, supraconciencia, universo en evolución o como se prefiera nombrar. Este ser esencial, como todas las energías, no solo no se destruye ni muere, porque se transforma: es y fluye, porque desde la Física Cuántica sabemos que 'todo' es energía. En cambio, para el ser existencial (la persona, el ciudadano, el colectivo, la sociedad, etc.), la muerte es una pérdida, el fin, una certidumbre que esquiva



todo intento de inclusión en una “pedagogía de la incertidumbre” (Videla, 2024). Lo que no es existencia es lo que sobre todo somos (permanentemente). Lo que desde el ego pensamos que somos, lo somos y no lo somos. Es importante serlo todo y diferenciarlo todo. Este es el sentido del *hayku* de Saigyo (1989): “¿Es, pues, quien perdió su yo quien sale perdedor? Pierde quien no pierde su yo” (p. 123). El ego es temporal, acumulativo, circunstancial. Por eso la Pedagogía de la muerte tiene en esas tesis centrado su cuarto enfoque, tras el curricular, el de acompañamiento educativo y el fenoménico-evolutivo.

El sentido pedagógico del enfoque radical e inclusivo es la educación para una vida más consciente. Para su realización no basta con diferenciar entre lo existencial y lo esencial, sino en “jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial”, (Gascón, 1994, comunicación personal). Por tanto, para la educación profunda (del ego a la conciencia) es preciso incluir el aprendizaje, pero no quedarse en él. Solo con el aprendizaje y las alforjas llenas de cualquier clase de conocimientos la visión, la conciencia es insuficiente para darnos cuenta de que el atrio siempre fue acogedor, siempre estuvo abierto. Un clásico cuento zen (Deshimaru, 1981) se titula “Entre por el atrio”. Viene a decir que, por favor, entre por el atrio, pero deje al huésped fuera. O sea, abandone la esperanza de pasar al interior sólo con sus aprendizajes, experiencia, conocimientos y su ego. Con este fardo será imposible o ficción.

III Desenlace, a modo de conclusión

I. Desde el enfoque radical e inclusivo, la educación y su investigación pueden ser pedagógicamente conservadoras o renovadoras. Ninguno de los calificativos tiene nada que ver con partidos políticos o con una orientación política.

- Es conservadora si mama de las ubres de la normalidad o de ‘su’ normalidad, sea esta personal o de colectivo. Es decir, si pisa donde otros han pasado. Su apego a la leche materna la mantiene adormecida, en cuanto a conciencia se refiere. Su aturdimiento afecta a su visión, que le impide experimentar la heterodoxia y realizar vuelos altos o rápidos pero seguros. En palabras de Moral Santaella (2024, comunicación personal), mide sus ideas y elabora a medida, para que lo dicho encaje en las piezas políticas de su circunstancia. Por “formación reactiva” (Freud, 1976), esta práctica puede darse también entre quienes se llaman mutuamente ‘progresistas’ y ‘sociocríticos’, aunque sepan que su progreso y su transformación son ficticios, incoherentes. Al contrario, son, desde su acción, adalides del quietismo y el retroceso. Por ego, a veces extienden su quietismo a las demás y tienden a cerrarse en colectivo, a tribalizarse. Algunos actúan así por un sentido ‘práctico’ modelado por el miedo y la sobrevivencia. El contexto dominante puede actuar como el otro polo de la pila. En este sentido -observa Moral Santaella (2024, comunicación personal)-, la mayoría de buenas revistas están condicionadas por lo que políticamente se puede y no se puede decir. Esto encaja con la actitud epistémicamente conservadora de muchos investigadores, “Porque aquí cada uno va a sacar adelante sus publicaciones, a no meterse en líos y a situarse bien, en alto y nada más” (comunicación personal). Desde esta situación, se pregunta la pedagoga: “Investigar ¿para qué? ¿Para publicar lo mismo, con otro tipo de muestra o en otro contexto y siempre diciendo lo mismo?” (Moral Santaella, 2024, comunicación personal). Desde esta perspectiva, la práctica de la educación y de la investigación educativa sigue tropezando, poco más o

menos, con la misma mediocridad que hace casi tres décadas (Herrán, 2005).

- La renovadora es ambiciosa, creativa, innovadora. Su base actitudinal concuerda con la frase atribuida a Russell y tantas veces repetida por el profesor Juan Carlos Sánchez Huete (2024): “La ortodoxia es la tumba de la inteligencia” (comunicación personal). Se atreve a cuestionarse, a trazar rutas nuevas, aunque pueda equivocarse y avanzar por vericuetos distintos a los trazados por la hegemonía social o de otras tradiciones profesionales o epistemológicas, aunque puedan ser antihegemónicas. Su valor/debilidad puede ser la valentía y su compensación, la prudencia. Puede ser necia o estúpida, si su motor y su sentido están gobernados por el ego personal o colectivo. Tiene más posibilidades de ser lúcida, si honestamente busca la conciencia de todo el fenómeno y si su razón de ser es la transformación social desde la evolución interior o educativa. Para Moral Santaella (2024), la persona renovadora dice las cosas tal y como las ve. Es preciso atreverse a mostrar lo que está sucediendo. Esta persona (docente o investigador/a) vive una comunicación comprometida con la realidad, no con una interpretación de la realidad filtrada, parcial o sesgada: “Eso es la realidad y lo que puede aproximarnos más a su comprensión. De esta actitud nacen los estudios que pueden ser más útiles para el avance y el progreso de la sociedad” (comunicación personal), porque se han elaborado desde la complejidad-conciencia. Con esta mirada, “A veces vemos cosas que están mal o que no están del todo bien. Si vemos cosas de esta índole y las estamos identificando y distinguiendo, es maravilloso” (Moral Santaella, 2024, comunicación personal), eso es educación e investigación valiosa.

Tanto la educación conservadora como la renovadora son necesarias, pues se definen, incluyen y precisan mutuamente, de acuerdo con la dialéctica del *tai chi* (Herrán & Xu, 2024). Lo fundamental en el camino de la educación plena o proceso evolutivo del ego a la conciencia es que cada educador y pedagogo busquen la verdad (*aleteia*). Es preciso diferenciar entre ‘la verdad’ aplicada a la educación, a la ciencia, a la vida, etc. y ‘su’ verdad o la de quienes le rodean. No tiene sentido quedarse adherido a ella, sea de un colectivo comprometido o de un *ismo*. Sí puede tomarse como punto de partida en el proceso de evolución hacia una mayor complejidad de conciencia.

II. Por haber heredado sólo a Pitágoras y a Sócrates y no haber integrado la pedagogía del vedanta, de los clásicos del tao (Herrán & Xu, 2024) o del buda Gautama (Herrán, 2018b), la educación se ha perdido de vista a sí misma, se ha olvidado de lo que fue y ya no se reconoce. Es un corolario del ser humano, cuya mayoría vive en la “sociedad del egocentrismo” (Herrán y Muñoz, 2002). El ser humano es el eslabón perdido de sí mismo. Normalmente, no nos quedamos a mitad de camino, sino a un tercio de la ruta de la educación posible. De hecho, apenas desarrollamos una de tres vías educativas básicas. Lo normal es no entrar por el atrio, que está abierto, no iniciar la interiorización en toda la vida. Hay demasiados tapones o infartos de conciencia. Por eso solemos fallecer sin haber evolucionado interiormente, sin haber avanzado apenas, tanto en nuestra educación como en la educación de la humanidad (Herrán, 2009). Quizá esto tenga algo que ver con la inmadurez generalizada de la sociedad, compuesta por una gran cantidad de adultos/as inmaduros/as, como apuntaron desde la psicoterapia Von Franz (1970), desde la psiquiatría Rojas (1990) o desde la pedagogía Herrán (2008).

III. El aprendizaje no es un fin de la enseñanza. Es un medio para la educación, para la formación.



El aprendizaje significativo y relevante pudiera ser deformativo.

Un aprendizaje excesivamente significativo puede ser condicionante, inadecuado. Un aprendizaje no relevante puede ser lo idóneo para determinados aprendizajes significativos. El aprendizaje, en principio, sí, pero mejor educativo. Para educarse no sólo hacen falta aprendizajes. Si de educación plena se trata, la centración de la educación en el aprendizaje es un error radical grave que, de tan extendido, pasa desapercibido. La unanimidad en torno a la educación como aprendizaje lo hace invisible; lo invisible puede ser peligroso. La educación como aprendizaje contribuye de forma limitada a la educación. Su hegemonía no ayuda en absoluto al proceso evolutivo de la educación hacia una educación plena. Al contrario: esta fijación dual y sesgada es causa de desorientación general de la educación, de ineficiencia y de pérdida de tiempo. Es una distorsión del fenómeno educativo. Una Pedagogía consciente con dimensión radical es básica para una educación equilibrada y sin sesgos.

Que las Ciencias de la Educación, y específicamente la Pedagogía y la Didáctica General, se centren en el aprendizaje es semejante a que las Ciencias de la Salud, y específicamente la Medicina, la Enfermería o la Psicología, se centraran en la curación. Es algo necesario, pero resulta del todo insuficiente, por miope. Así como el énfasis en la curación no puede opacar a la acción médica ni a sus ciencias, la acentuación del aprendizaje no puede hacer lo mismo con la enseñanza o la Pedagogía y la Didáctica General, ciencias de la educación por antonomasia. Sin médico/a y sin Medicina, no hay tratamiento y curación. Sin educador/a y sin Pedagogía y Didáctica, no hay enseñanza y educación.

Considerar la educación sólo como resultado de aprendizaje y conocimiento es un error del tipo *pars pro toto*. Ocurre porque, como apunta

el enfoque radical e inclusivo, tendemos a creer que el árbol o el iceberg son lo que salta a la vista. Por eso también Calvo Muñoz (2008) afirma que: “El ser humano propende a aprender”. Desde la lectura de los MRPs, esto es una esperanza. Desde el enfoque radical e inclusivo, sólo o eminentemente esto es un problema y un reto pedagógico radical, pues proviene de miopía. La miopía es buena visión, pero solo de cerca. Incluye un horizonte difuminado o no lo incluye. De este error objetivo, como se apuntaba al inicio del escrito, participan los organismos supranacionales que se ocupan de la educación, los sistemas educativos y sus leyes educativas.

IV. ¿Es posible que la práctica totalidad de organismos supranacionales que se ocupan de la educación la inmensa mayoría de los investigadores (pedagogos) y de los educadores estén equivocados? No, es casi seguro. ¿Cómo puede ser? Cuando una inmensa mayoría se equivoca suele ser porque al conjunto le falta visión. A un conjunto le falta visión cuando comparte un paradigma obsoleto con relación al proceso evolutivo de complejidad-conciencia que define su presente. Análogamente, durante mucho tiempo se pensaba que el Sol salía al alba y se ponía en el ocaso. Estas observaciones eran ‘evidencias’ de algo ‘obvio’: que, efectivamente, el Sol giraba alrededor de la Tierra. Durante mil años se creyó, por la autoridad del tándem Aristóteles & iglesia católica, que las mujeres tenían menos piezas dentarias que los varones; hasta que un día a alguien se le ocurrió contarlas.

Hoy puede ocurrir algo semejante a lo que le podría pasar a una hormiga bidimensional para la que sólo existen la dimensión ‘largo’ y ‘ancho’. La dimensión ‘profundidad’ nunca la ha visto ni necesitado, por lo que o es superflua o no existe. Cuando se ha referido a la profundidad lo ha hecho con otros contenidos llanos. Pues bien, es preciso dar un salto paradigmático en Pedagogía y en Didáctica General comparable al que en Física dieron Planck, Einstein y Bohr para

transitar de la Física clásica a la Física Cuántica. Para ello lo primero es abrirse a la posibilidad de comprender el fenómeno, pero todo el fenómeno educativo. De acuerdo con la “teoría de la mora” (Herrán, 2017c), esta apertura ha de incluir al observador como centro del fenómeno complejo y de conciencia o como causa y participante del contexto observado y/u objeto de cambio. La comodidad del razonamiento dual y la falta de cuestionamiento radical induce a pedagogos y educadores a interpretar que la periferia de la educación es la educación o que la educación es lo que todos ven, como le ocurre a la Luna. El apego a las ubres de la normalidad epistemológica (contenidos, enfoques, autores, *ismos*, estudios, líneas de investigación, etc.) no conduce a la renovación pedagógica radical en absoluto, ni a crecimiento alguno, sino a más acrecimiento.

V. No se puede volar con una sola ala. Volar es otro fin de la educación y la enseñanza no reconocido e inaccesible vía solo aprendizaje. Más allá de la realidad pedagógica a la que la vista se ha acostumbrado continúa la misma realidad. Insistimos, como hace casi treinta años (Herrán, 1996), en que estamos a las puertas del cuarto paradigma (Herrán, 2003a, 2014, 2022a; Herrán & Rodríguez, 2023). Otra “nueva educación” comparable al que la modernidad experimentó con cuatro hitos: la Institución Libre de Enseñanza en España (Giner de los Ríos y después Cossío); veinte años después, las escuelas progresistas de Estados Unidos de Norteamérica (Dewey y después Kilpatrick) y pocos años más tarde, las ‘escuelas nuevas’ en Europa (Montessori, Decroly, Ferriere, etc.) y la pedagogía renovadora en Francia (Freinet) y España (Ferrer i Guardia). El enfoque de la formación radical e inclusivo complementa a los paradigmas pedagógicos consensuados (positivista, interpretativo y sociocrítico). Incluye otra teoría y acción posiblemente válida para avanzar hacia una educación de la conciencia, el ego y el autoconocimiento esencial.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L.W., & Krathwohl (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anderson, M. C., & Hulbert, J. C. (2021). Active forgetting: Adaptation of memory by prefrontal control. *Annual Review of Psychology*, 72, 1–361. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-072720-094140>
- Araya-Véliz, C., Arístegui, R., & Fossa, P. (2017). Pasos hacia una enacción relacional. Aporte, ambigüedades y limitaciones del concepto embodied mind en Francisco Varela: un análisis metateórico. *Mindfulness & Compassion*, 2, 41-46. <https://doi.org/10.1016/j.mincom.2016.12.003>
- Arboleda, J. (2021). Hacia una didáctica comprensivo edificadora. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 10(3), 30-79. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i3.1218>
- Arboleda, J. C. (2020). Educar para la evolución de la vida humana y planetaria. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 9(6), 51-65. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/998>
- 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
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.

- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-11. chrome- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf>
- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain*. David McKay.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000171997>
- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. FCE.
- Calvo Muñoz, J. (2008). *Propensión a aprender y procesos de mediación ¿escolar o educativa? Encuentros y desencuentros con la cultura desde una perspectiva crítica*. <https://www.integracion-academica.org/antteriores/12-volumen-2-numero-4-2014/46-propension-a-aprender-y-procesos-de-mediacion-escolar-o-educativa-encuentros-y-desencuentros-con-la-cultura-desde-una-perspectiva-critica>
- Cebes (1995). *Tabla. Disertaciones. Fragmentos*. Gredos.
- Common Core State Standards Initiative (n.d.). *Development Process*. <https://www.thecorestandards.org/about-the-standards/development-process/>
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.
- Deshimaru, T. (1981). *El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen*. Visión Libros.
- Dewey, J. (1928). *Cómo pensamos*. La Lectura.
- Dewey, J. (1948). *La experiencia y la naturaleza*. FCE.
- Dewey, J. (1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Institució Alfons el Magnànim-Centre Valencià d'Estudis i d'Investigació.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la Filosofía de la Educación*. Morata.
- Díez Navarro, C. (2024). *Contigo aprendí. Miradas y reflexiones de una maestra acerca de la educación y la crianza*. De la Torre.
- Dürckheim, K. G. (1982a). *El maestro interior. El maestro-El discípulo-El camino*. Mensajero.
- Dürckheim, K. G. (1982b). *Hacia la vida iniciática. Meditar. ¿Por qué y cómo?* Mensajero.
- Dürckheim, K. G. (1987). *El hombre y su doble origen*. Cuatro Vientos.
- European Comission (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- European Parliament, & Council of the European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*.



<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Fontán Montesinos, T. (2012). A propósito de las pruebas de PISA: las competencias en el proceso educativo. *El Guiniguada* (21), 23-46. <https://ojsspdic.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/279>
- Franz, M. L. v. (1970). *The problem of the puer aeternus*. Spring.
- Freud, A. (1976). *El yo y los mecanismos de defensa*. Paidós.
- Freinet, C. (1972). *Las invariantes pedagógicas*. Laia.
- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*. Laia.
- Freinet, C. (2008). *La educación por el trabajo*. FCE.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M., Quin, J., & McEachen, J. (2017). *New pedagogies for deep learning. Leading Transformation in Schools, Districts and Systems*. Corwin.
- García Gual, C. (2018). *Los Siete Sabios (y tres más)*. Alianza.
- Giroux, H.A., & Penna, A.N. (1997). Educación social en el aula: La dinámica del currículum oculto. En H.A. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, S.A. / MEC.
- 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). Mc Graw-Hill Interamericana.
- Gurdjieff, G. I. (2004). *Perspectivas desde el mundo real*. Sirio.
- Gurdjieff, G. I. (2018). *En busca del ser. El cuarto camino hacia la conciencia*. La Llave.
- Harrow, A. J. (1972). *A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*. David McKay.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heráclito (2015). *Fragmentos*. Encuentro.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Tesis doctoral. UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3794/>
- Herrán, A. de la (1996). Hacia otra nueva educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (75), 24-25. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2021/05/1996-Hacia-otra-nueva-educacion-1.pdf>
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. San Pablo.
- Herrán, A. de la (2003a). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*,



14(2), 499-562. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303220499A>

Herrán, A. de la (2003b). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Hergué.

Herrán, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404120011A/16270>

Herrán, A. de la (2005). Del deterioro de la creación científica en el ámbito educativo. En A. de la Herrán, E. Hashimoto & E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 609-651). Dilex.

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* (pp. 209-257). Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/haciaunaeduniv.pdf>

Herrán, A. de la (2009). Educación de la humanidad: El reto de una nueva Pedagogía. En M. Almendro (Coord.), *Krisis* (pp. 177-198). La Llave.

Herrán, A. de la (2012). Algunos condicionantes del desarrollo de la Pedagogía que afectan al pedagogo. En A. de la Herrán (Coord.), I. Egido, N. Álvarez, M. J. Vitón, P. Aramburuzabala y J. Casesmeiro. La figura del pedagogo, hoy. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de*

Pedagogía (231), 22-25. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/apuntespedagogia10.pdf>

Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(2), 163-264. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>

Herrán, A. de la (2017a). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas radicales de la educación y la formación. En A. de la Herrán, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, M. Medina Domínguez & A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Universidad Santander (UNISAN). http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_I_Introduccion_e_insuficiencias.pdf

Herrán, A. de la (2017b). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas radicales de la educación y la formación. En A. de la Herrán, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, M. Medina Domínguez, & A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Universidad Santander (UNISAN). http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_II_Alternativas.pdf

Herrán, A. de la (2017c). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán Gascón, & M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores* (pp. 457-520). UNED. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf>

- Herrán, A. de la (2018a). La Pedagogía ante el adoctrinamiento de las religiones. *Conjectura: filosofía e educação* (23, n. especial, dossiê Educação, Ética e Religião), 2-58. <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v23.especial.1>
- Herrán, A. de la (2018b). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótesis. <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. de la (2018c). Prejuicio, Pedagogía y pedagogos. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 7(7), 33-38. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2018-Pedagog%C3%ADa-prejuicio-REDIPE.pdf>
- Herrán, A. de la (2019a). Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 8(2), 29-57. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/686>
- Herrán, A. de la (2019b). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? En A. de la Herrán, J. M. Valle, & J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (Págs. 331-391). Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2019-Titanic.pdf>
- Herrán, A. de la (2022a). “¿Y si la educación inclusiva se estuviese desarrollando en el marco de una educación equivocada? La perspectiva del paradigma radical e inclusivo. En A. Ocampo González (Comp.), *Tarea crítica de la educación inclusiva: transformaciones heterológicas, rearticulaciones políticas, acción fronteriza y creación de otros mundos* (pp. 86-177). CELEI. https://www.academia.edu/83318868/Tarea_cr%C3%ADtica_de_la_Educaci%C3%B3n_Inclusiva_transformaciones_heterol%C3%B3gicas_rearticulaciones_pol%C3%ADticas_acci%C3%B3n_fronteriza_y_creaci%C3%B3n_de_otros_mundos
- Herrán, A. de la (2022b). Más allá de la Pedagogía de la gallina. A propósito del marco competencial LifeComp. *Cuadernos de Pedagogía* (528), 130-135. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Herrán, A. de la (2023a). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En Medina, A. & Herrán, A. de la (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp.93-215). Octaedro.
- Herrán, A. de la (2023b). Dualidad y Didáctica General Radical. *Conjetura: Filosofía e Educação* (28), e023034. <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AAsrS4%5FPgNliqsA&cid=32ECF05545E78CF3&id=32ECF05545E78CF3%21928210&parId=32ECF05545E78CF3%21928206&o=OneUp> <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v28.e023034>
- Herrán, A. de la y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Dilex.

- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2022). The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2023). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En Medina, A. & Herrán, A. de la (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93-215). Octaedro.
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2024). Indoctrination and Education: Considerations from the Radical and Inclusive Approach for Teaching. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18486>
- Herrán, A. de la, & Xu, R. (2024). *El tao en la enseñanza: un enfoque radical e inclusivo*. Hiares.
- Herrán, A. de la, Fortunato, I., & Álvarez, N. (2023). Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva. *Proposições*, 34, 1-26. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0124ES>
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Jung, C. G. (2023). *El libro rojo. Liber novus*. El Hilo de Ariadna.
- Keller F. S. (1968). Good-bye, teacher... *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 79–89. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-79>
- Knoblauch, A., Körner, E., Körner, U., & Sommer, F. T. (2014). Structural synaptic plasticity has high memory capacity and can explain graded amnesia, catastrophic forgetting, and the spacing effect. *PLoS One*, 9(5), e96485. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096485>
- Krishnamurti, J. (1982). *Educando al educador*. Orión.
- Krishnamurti, J. (1994). *La libertad interior*. Kairós.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Gaia.
- Lao Zi (1986). *Lao zi. El libro del Tao*. Alfaguara.
- Lee, V. S. (2002). Unlearning: A Critical Element in the Learning Process. *Essays on Teaching Excellence Toward the Best in the Academy*, 14(2). https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/vol14no2_unlearning.htm
- Lie Zi (1987). *Lie Zi. El libro de la perfecta vacuidad*. Kairós.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales*. Kairós.
- Nikiruy, K., Perez, E., Baroni, A., Reddy, K. D. S., Pechmann, S., Wenger, C., & Ziegler, M. (2024). Blooming and pruning: learning from mistakes with memristive synapses. *Scientific Reports*, 14(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-57660-4>
- OECD (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During and From Disruption*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

- Rojas, E. (1990). Indicadores de madurez de la personalidad. *Cuadernos Empresa y Humanismo* (23), 1-13. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/3654/1/Cuaderno023.pdf>
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Como aprendemos?: Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Saramago, J. (2001). *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara.
- Seel, R. M. (2012). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer.
- Seel, R. M. (2012). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Appleton-Century. <https://search.worldcat.org/es/formats-editions/553295>
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Orbis.
- UNESCO (2023). *Expert meeting on the Learning Sciences Summary Report*. UNESCO Headquarters. <https://glhconnect.unesco.org/sites/default/files/2024-03/UNESCO%20Expert%20Meeting%20on%20the%20Learning%20Sciences%20-%20Summary%20Report.pdf>
- UNESCO. (2024). *Global Alliance on the Science of Learning for Education*. <https://glhconnect.unesco.org/>
- Varela, F. (1992). Ética y acción. En F. J. Varela, E. Thomson, & E. Rosh, *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana* (pp. 235-263). Gedisa. https://des-juj.infod.edu.ar/sitio/educacion-emocional-2019/upload/De_cuerpo_presente_-_Varela_Thompson_Roch.pdf
- Varela, F., & Hayward, J. W. (1997). *Gentle Bridges: Conversations with the Dalai Lama on the sciences of mind*. Shambhala.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Verneaux, R. (1982). *Textos de los grandes filósofos: Edad Antigua*. Herder. https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Recurso:Fragments_de_Her%C3%A1clito
- Videla, R. (2024). *Pedagogía de la incertidumbre. Desarrollo teórico y prueba de concepto de un modelo unificado cognitivo, didáctico y ético*. Tesis doctoral. Escuela de Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid.
- Zhuang Zi (1996). *Zhuang Zi "maestro Chuang Tsé"*. Kairós.