

A PROPÓSITO DE LA SOSTENIBILIDAD Y VIOLENCIA EN BRASIL: FUNDAMENTOS PARA UNA DIDÁCTICA GENERAL FUTURA

APROPOS OF THE SUSTAINABILITY AND VIOLENCE IN BRAZIL: FOUNDATIONS FOR A FUTURE GENERAL DIDACTICS

Agustín de la Herrán Gascón

Universidad Autónoma de Madrid (España)

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

Amarildo Luiz Trevisan

Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>

“Es preciso que el fondo del cuadro esté
preparado para pintar”

(“See Ching”, h. -1122)

Resumen

En este ensayo se reconoce que tanto la sostenibilidad como la violencia son problemas sociales graves y contrapuestos: uno, deseable, y otro, repudiable. Ambos se prestan a un abordaje

directo desde la educación y la enseñanza. La Pedagogía y la Didáctica General radicales e inclusivas consideran en primer plano las raíces de la educación, que no suelen verse ni tenerse en cuenta desde los paradigmas pedagógicos consensuados (positivista, interpretativo y sociocrítico). Pero también incluye el tronco, las ramas, las hojas, las flores, los frutos y los nidos de los pájaros construidos en el árbol, desde un enfoque cabal con base en la complejidad y la conciencia.

Este trabajo tiene un carácter fundamentador e introductorio. No va a tratar de la enseñanza ni de la educación directas sobre la sostenibilidad y la violencia en Brasil. Se quedará abajo, como el agua, entre las raíces y el sustrato. El objetivo principal es elaborar un texto con doble utilidad formativa para quienes quieran conocer y formarse en el enfoque radical e inclusivo de la educación (propuesto como cuarto paradigma del conocimiento pedagógico), y para la práctica de una educación con base en el ego-conciencia, que todavía no existe. El trabajo no es un cuadro. Tiene más que ver con la preparación de un cuadro para pintarse en próximos años. En eso radica su utilidad y su inutilidad. En la medida en que el sistema pedagógico radical inclusivo es una elaboración del autor, se citarán fuentes propias, siempre que éstas sean las más pertinentes.

Palabras clave

Pedagogía, Didáctica General, enfoque radical e inclusivo, prospectiva de la educación, educación, formación, conciencia.

Summary

This essay recognizes that both sustainability and violence are serious and conflicting social problems: one desirable and the other reprehensible. Both lend themselves to a direct approach from education and teaching. Radical and inclusive Pedagogy and General Didactics Radical and inclusive pedagogy consider in the foreground the roots of education, which are not usually seen or considered from the consensus pedagogical paradigms (positivist, interpretative and socio-critical). But it also includes the trunk, the branches, the leaves, the flowers, the fruits and the birds' nests built in the tree, from a comprehensive approach based on complexity and awareness.

This work has a foundational and introductory character. It will not deal with direct teaching and

education on sustainability and violence in Brazil. It will remain below, like water, between the roots and the substratum. The main objective is to elaborate a text with a double formative utility for those who want to know and be trained in the radical and inclusive approach to education (fourth paradigm of pedagogical knowledge), and for the practice of an education based on ego-consciousness, which does not yet exist. The work is not a painting. It has more to do with the preparation of a painting to be painted in the coming years. Therein lies its usefulness and its uselessness. Insofar as the inclusive radical pedagogical system is an elaboration of the author, his own sources will be cited, if they are the most pertinent.

Key words

Pedagogy, General Didactics, radical and inclusive approach, prospective education, education, education, training, conscience.

Introducción

La Pedagogía radical e inclusiva puede definirse como el resultado de aplicar el enfoque radical e inclusivo a la Pedagogía y a la Didáctica General. También se puede concepcionar como la disciplina que estudia la educación radical e inclusiva, esto es, en toda su amplitud. La Didáctica General radical e inclusiva se puede definir como la disciplina que estudia la formación radical e inclusiva y la enseñanza. La Pedagogía radical e inclusiva ofrece un marco teórico valioso para abordar cualquier fenómeno humano o educativo. Afirma que la mirada común que sobre ellos se tiene y aplica es externa y parcial, y que no repara en las raíces o razones primeras de los fenómenos, ni tampoco en la interconexión e inclusión de lo radical y lo observado. El proceso de compleción en este nivel de profundidad es posible, si arranca de la duda y se desarrolla más allá del ego espectador. Desde el ego y/o

para el ego, todo lo que haga estará mal; será parcial, insuficiente, inmaduro o estará sesgado por una razón 'egotizada'. De otro modo: es posible teclear con éxito un número de teléfono mientras nos salimos de la carretera. De esto se deduce que es posible desarrollar razones y propuestas periféricamente acertadas sobre cualquier tema (por ejemplo, la sostenibilidad, la violencia y la educación) desde la inconsciencia y, por tanto, de una forma profundamente equivocada. El primer objetivo de este ensayo es evitarlo.

Desde un enfoque radical e inclusivo, la educación puede ser existencial o esencial. La existencial es la exterior, la basada en saberes, valores, competencias y aprendizajes, en general. La educación esencial transcurre del ego a la conciencia (Herrán, 1995, 1997, 1998a). El puente que conecta ambas orillas es la complejidad de conciencia. Esta complejidad no es la definida por Morin (1990), pues es dual, como se explicará más adelante. Desde el enfoque radical e inclusivo, la complejidad no solo incluye su opuesto, sino que puede mostrarse como sus contrarios. Se desarrolla formalmente y en la distancia sobre las enseñanzas de los clásicos del tao (Xu et al., 2023; Herrán & Xu, 2023; Lao Zi, 2012; Zhuang Zi, 1996; Lie Zi, 1987), del buda #28 (Buda, 1997) o un fragmento de Heráclito (2015). Como "Todo lo que se eleva, converge" (Teilhard de Chardin) y estos clásicos son cumbres de la educación, se contienen esencialmente. Teniendo en cuenta esto, se trae a colación un apunte esencial desde el fragmento 49^a del maestro griego: "Entramos y no entramos en los mismos ríos. Somos y no somos" (Heráclito, 2015) (textos de Verneaux, 1982, pp. 7-12). Diríase que incluye la esencia de la enseñanza *vedanta bhedabheda* (diferencia y no diferencia).

Esta cima, en coherencia, incluye el suelo porque ni siquiera una razón fundada en conciencia sublime o no dual es suficiente para una plenitud

educativa, al menos, por tres razones: porque, además y concretamente, requiere eliminar el ego; porque por sí misma no sirve, si no va seguida de comportamiento consciente, y porque su proceso evolutivo no termina en la conciencia, sino en la no-conciencia, precedida del no saber (Anónimo inglés del siglo XIV, 1981; Herrán, 2018a; Lozano, 2022), del no ego y el vacío (Lao Zi, 2012). Por tanto, el ser que sólo es consciente podrá considerarse notable, sobre todo en comparación con la conciencia otros, pero seguirá siendo incompleto y mediocre (Ingenieros, 2000), pues no se habrá librado del todo del ego, aunque lo aparente.

La teoría y aplicaciones del enfoque radical e inclusivo no responden a los cánones epistemológicos ni epistémicos ordinarios de los paradigmas y racionalidades pedagógicos consensuados (positivista, interpretativa y sociocrítica). De ahí que durante más de 30 años se está abriendo paso como 'sistema pedagógico' y 'cuarto paradigma' de la Pedagogía. Desde una interpretación sencilla, propone el tránsito de una educación menor basada en el aprendizaje a una educación superior basada en la conciencia que incluye el aprendizaje educativo, pero no se queda ahí (Herrán & Sabbi, 2021; Herrán, 2024). La educación a la que se refiere no es sólo la curricular, sino la que nos define como humanos.

Metodología

El ensayo se construye con una metodología dialéctica de corte *fichteano* (Fichte, 1801). Se ha denominado así porque se desarrolla sobre una dinámica orientada a la elaboración de síntesis. Una síntesis es un paso de unas partes a un todo relativo de mayor complejidad. Cualquier síntesis acota en un nivel comprensivo inferior a sus componentes, tanto a una propuesta (tesis) como a su contrapuesta (antítesis). El proceso y los resultados pueden estar bien o mal elaborados por el ego y/o la conciencia del autor, y los resultados pueden aceptarse o no,



según el ego y/o de la conciencia del lector/a participante, estando abiertos a futuras síntesis.

En este ensayo, tanto las 'tesis' como las 'síntesis' han sido consensuadas por los autores. (Las 'antítesis' no se han formulado, pues han quedado implícitas en las 'síntesis'). Las 'tesis' han sido un conjunto de enunciados con carácter unitario sobre el tema que nos ocupa, que expresan un contenido pertinente. Se han elaborado desde una interpretación epistemológica asimilable a paradigmas pedagógicos de la "ciencia normal" o estándar (Kuhn, 1975, 1978, 1990): positivista, interpretativo o sociocrítico. Las 'síntesis' se han definido tras la observación y análisis de las 'tesis' desde el enfoque radical e inclusivo. Para ampliar la potencia pedagógica-constructiva del proceso, no sólo se ha trabajado con razones opuestas o contrarias, sino con razones distintas o diferentes.

Los 'enunciados-tesis' se refieren a la sostenibilidad y la violencia en su relación con la Pedagogía radical e inclusiva, pero con una expectativa convencional, esto es, hacia la solución directa y práctica del problema. Los 'enunciados-síntesis' rectifican esa expectativa tácita, por detectar linealidad potencial en ella generada por miopía o escasa visión. En consecuencia, aborda la conexión entre el enfoque radical e inclusivo y el tema de la sostenibilidad y la violencia, con una perspectiva teórica, introductoria y fundamentadora, más interesada en la mejor visión (conciencia) que en la acción. La observación radical e inclusiva de las 'tesis' implica entender que, *a priori*, todos sus contenidos son parciales, incompletos o sesgados hacia la superficie del fenómeno, y, por tanto, criticables, rectificables, redefinibles o incluso destruibles (de forma controlada y con una intencionalidad constructiva) con una finalidad didáctica o formativa. Dicho de otro modo: las 'síntesis' concretas, como todo el sistema pedagógico radical e inclusivo, se construyen desde la observación de

carencias, insuficiencias, excesos, sesgos, obviedades, interpretaciones naifs, exámenes no convencionales, etc., con el fin de aportar a la conciencia de la realidad razones sobre su profundidad radical y alternativas de evolución posible.

Para la elaboración de estas síntesis, los autores se han apoyado en una 'clasificación de clases de síntesis' generadas para superar dualidades (Herrán, 2003, 2005b), construido desde una "lógica uno-trina" (Herrán, 1988), que incluían una veintena de posibilidades, además de la propuesta por Fichte (1801).

Resultados

El resultado global es un texto como resultado radical e inclusivo del proceso de indagación y escritura. Podría entenderse compuesto por dos subtextos complementarios, obtenibles yuxtaponiendo los sucesivos ítems relativos a las 'tesis' y a las 'síntesis', o bien de forma natural, tal y como se presenta, como un solo texto (en bruto, pendiente de elaboración estilística). Dado que los textos correspondientes a las 'síntesis' reelaboran los enunciados/argumentos de las 'tesis', requerirán más volumen textual que los primeros. El texto final está dividido en apartados con títulos arbitrarios (secundarios), porque cada sección tiene una 'naturaleza fractal'. Esto quiere decir que cada título incluye cuestiones esenciales que, por definición, son no-parciales o universales, por lo que, de algún modo, tienden a incluir al texto general y a cualquiera de sus particiones. Podrían haberse sustituido por numerales, pero perderían parte de su sentido didáctico. En cualquier caso, el escrito global está compuesto por un conjunto organizado de observaciones ('tesis' y 'síntesis') sobre contenidos concretos caracterizados por:

- Ser multiparadigma: por un lado, contenidos de discurso científico asimilable a los paradigmas consensuados -principalmente,

interpretativo y sociocrítico- y, por otro, al paradigma radical e inclusivo.

- Ser multinivel, al ser asociables a discursos de niveles de complejidad y conciencia aplicados diferentes, donde el más complejo (síntesis) se corresponde con el paradigma radical e inclusivo, al incorporar una dimensión más que los propios de la ciencia normal.
- Ser complementarios entre sí, en todos los sentidos, tanto horizontal (en su mismo contenido) como vertical (con otros contenidos).

Se espera que los dos subtextos o el escrito doble final pueda tener alguna utilidad didáctica o formativa para profesores, estudiantes, pedagogos, filósofos y educadores en general. La vía pretendida es la coherencia radical e inclusiva aplicable a la sostenibilidad, la violencia y la educación. El objetivo del trabajo es que las dos alas del texto tengan alguna posibilidad de vuelo interior en el lector/a.

Posibilidades

Tesis: En este trabajo se reflexiona desde el enfoque radical e inclusivo sobre las posibilidades educativas aplicables a la sostenibilidad y la violencia en el contexto brasileño.

Síntesis: Pudiera pensarse que es pertinente que en este trabajo se reflexione desde el enfoque radical e inclusivo sobre la "Sostenibilidad, violencia y educación". El mero hecho de plantear la cuestión de esta manera limita las posibilidades educativas, tal y como se deduce del propio enfoque. Esperemos que en este trabajo no sólo se reflexione desde el enfoque radical e inclusivo sobre la cuestión anteriormente descrita. La reflexión es un efecto de la formación que a su vez puede realimentarla, en general, sólo en el nivel de

conocimiento o aprendizaje. Por tanto, no es una acción profunda ni eminentemente causal, pues hace referencia a lo interior de lo exterior de la razón humana. En este trabajo se intentará reflexionar e indagar como consecuencia de intentar aportar una conciencia radical. No sería correcto referirse a 'conciencia radical sobre el tema', porque la 'conciencia radical' es común a cualquier tema. Algo parecido les ocurre a las plantas perennes, cuya raíz puede sustentar varios tallos.

Tesis: La Pedagogía radical e inclusiva ofrece un marco teórico valioso para abordar este desafío, especialmente en relación con la intersección entre sostenibilidad, violencia y educación.

Síntesis: Puede decirse que la Pedagogía radical e inclusiva ofrece un marco teórico valioso para abordar este desafío, especialmente en relación con la intersección entre sostenibilidad, violencia y educación. Pero sería incompleto. Por un lado, la acepción pertinente de "marco" hace referencia a los límites en que se encuadra el problema o la cuestión (Real Academia de la Lengua Española, 2024, adaptado). En este sentido, la Pedagogía radical e inclusiva no ofrece marcos. Sería más preciso decir que ofrece 'teseractos' o hipercubos, no sólo relativos a saberes (2ª dimensión), sino, además, al no-saber (3ª dimensión), la conciencia (4ª dimensión) y el ego (1ª dimensión). Este sistema dimensional no limita, sino abre a la complejidad desde la interiorización, para facilitar el tránsito del ego a la conciencia y contribuir así a la posible evolución humana.

Desarrollo

I. *Sostenibilidad y educación radical e inclusiva*

Tesis: En el contexto de la educación brasileña, la sostenibilidad se ha convertido en un tema transversal que atraviesa los currículos escolares, presentando un desafío considerable

para los educadores que buscan integrar esta temática en sus disciplinas específicas.

Síntesis: La dimensión radical de la educación hace referencia a ámbitos formativos esenciales, no demandados, apenas desarrollados y que no están en los currículos, los proyectos institucionales o en las agendas de los organismos internacionales que se ocupan de la educación. Cada uno asocia una pedagogía y didáctica específica. Algunos de esos retos son deseables: la conciencia, el amor, la conciencia de muerte, la meditación, la humanidad en evolución, el autoconocimiento esencial, la pedagogía prenatal, etc. Otros son negativos o indeseables: el ego, la ignorancia, la inconsciencia, la inmadurez generalizada, la necesidad, la estupidez, la barbarie, etc. Los temas radicales no son contextuales, sino universales y perennes. Por tanto, son independientes de contextos y épocas o comunes a ambos. Por ello, puede aplicarse en Brasil.

Desde el enfoque radical e inclusivo, cuando se piensa en la “educación brasileña”, no se está pudiendo reparar, *a priori*, en nada profundo. Nada de lo que se pueda hacer por esta vía será profundamente “útil” (Lao Zi, 2012). El anhelo sobre una ‘educación’ calificada es siempre menor. Distará mucho de una “educación radical” (Herrán, 2021, 2022a, 2022b; Herrán & Rodríguez, 2023), pues sólo se identificará con conocimientos y aprendizajes en su contexto. Que la sostenibilidad se haya convertido en un tema transversal significa que forma parte de una educación normalizada. Es preciso recordar que la dimensión disciplinar y la transversal conforman una bidimensión que definen bien el plano en que se desarrollan las educaciones contextualizadas propias de la educación demandada. Se deducen dos observaciones: por un lado, que todo plano es superficial, por tanto, carente de profundidad (radicalidad). Por otro, que no toda necesidad educativa se demanda, por lo que la educación demandada socialmente

no es una buena pauta como directriz educativa. Este es el principal error subyacente en las políticas de los organismos supranacionales que se ocupan de la educación y debieran orientarla (Herrán & Rodríguez, 2024).

La cuestión pedagógica básica es si la sostenibilidad va a abordarse, bien desde una educación externa o existencial, definida por la disciplinariedad (primera dimensión curricular) y/o la transversalidad (segunda dimensión curricular), y/o bien desde una radicalidad (tercera dimensión curricular) (Herrán et al., 2000; Herrán & Cortina, 2006; Herrán & Rodríguez, 2022). Esto equivaldría aceptar el reto pedagógico radical e inclusivo: emprender un proceso radical de cambio en la educación, en el que, en un primer momento, sería menester un cambio radical de la noción de cambio en educación, enseñanza y formación (Herrán, 2013a; Herrán & Fortunato, 2017).

Lo anterior difiere del enfoque pedagógico normal o propio de la educación ordinaria, que espera resultados educativos desde su naturaleza transversal, atravesando los currículos escolares para integrarse en las temáticas de las disciplinas de enseñanza. El mismo escenario observado con una perspectiva radical no es un desafío curricular ordinario, porque no es un reto sólo externo, sino, sobre todo, un reto formativo interno centrado en la formación de cada uno. Dicho de otro modo: la mejor versión educativa del fenómeno es la resulta de considerarlo un reto curricular, desde un eventual currículo tridimensional (Herrán et al., 2000; Herrán & Rodríguez, 2022), en el que la una dimensión radical del currículo tiene por destinatarios principales a los educadores, más que a los alumnos.

Tesis: La Pedagogía radical e inclusiva se caracteriza por una visión crítica de la educación tradicional, cuestionando la superficialidad de los currículos y proponiendo una educación más consciente, integral y transformadora.

Síntesis: La característica más destacada de la Pedagogía radical e inclusiva no es ninguna clase de visión. Es justo lo contrario, esto es, que el ser humano ve poco y que lo poco que ve lo suele elaborar desde su ego, casi nunca exento de estupidez (Tabori, 1959; Gómez Ramos, 2014; Moreno Castillo, 2021). Así pues, con la ceguera humana tiene que ver su inmadurez, su necedad y su egoísmo, que Saramago (2001) describió como “segunda piel” de las personas. A partir de aquí, la prioridad formal de la Pedagogía radical e inclusiva no es tanto la consideración de objetos de estudio a investigar o de formación a compartir, cuanto el trabajo educativo interior (Blay, 1993), más allá de Gadamer (2000). Desde aquí, se puede observar cualquier educación tradicional (entendiendo que la palabra ‘tradición’ no tiene por qué referirse a una forma ‘rancia’ de entender y de hacer las cosas, puesto que también hay tradiciones innovadoras, críticas o de cualquier otro tipo).

Más allá de esto, lo que sobre todo ha de observarse es la propia ‘tradición educativa’. Una observación simple y experimental de la realidad nos informa de que, en las raíces de nuestras tradiciones deseables, hay demasiados casos de incoherencia docente (Herrán & González, 2002). Por ejemplo, profesores e investigadores que enseñan cooperación y no cooperan; docentes críticos que se enfadan y pasan al rencor (pasivo o activo) o a la enemistad paranoide si se les critica; especialistas en educación inclusiva que practican la exclusión de colegas; promotores del respeto a la diversidad que excluyen por razones de ideología, idioma u otras razones; partidarios de la justicia social reconocidos en su entorno por sus abusos a personas y prácticas asimilables a ‘injusticia académica’, etc. Los casos de colegas promotores del conocimiento supra disciplinar (multi, inter, trans o metadisciplinar) (Herrán, 1999b), cuya enseñanza e investigación es enfáticamente disciplinar, también existen,

pero en menor medida, pues los saberes son elementos corticales y, por tanto, más alejados del ego que los anteriores.

Es cierto que la Pedagogía radical e inclusiva cuestiona la superficialidad curricular y que propone una educación más consciente, integral y transformadora, pero desde uno mismo. Esta es la mayor diferencia con los tres paradigmas consensuados: aquellos son parciales, se critican entre sí y se refieren a objetos externos. El paradigma radical e inclusivo es compatible con los tres, los valora y los critica analítica o globalmente, y los complementa entendiendo que cualquier ser humano, en cuanto a su educación, es un eslabón perdido de sí mismo. Por tanto, el estudio y la formación se centran, primero, en el ego y la conciencia observadora.

Tesis: En este sentido, la sostenibilidad no debe ser vista únicamente como un conjunto de conocimientos a ser transmitidos, sino como un enfoque educativo integral que fomente la conciencia crítica, la empatía y la responsabilidad social y ambiental en los estudiantes.

Síntesis: La sostenibilidad puede comprenderse, bien como tema transversal, bien radicalmente. Desde la transversalidad (Herrán, 2005a), puede entenderse como un encargo social a la escuela (la educación prenatal y la universidad forman parte de la escuela), como enfoque integral que fomente la conciencia crítica, la empatía y la responsabilidad social y ambiental en los estudiantes. Desde la dimensión radical, cualquier tema es susceptible de cruzarse con el eje ‘ego-conciencia’ (Herrán & González, 2002; Herrán, 2014). Lo hemos hecho ya con otros constructos, como, por ejemplo: conocimientos, aprendizaje, cooperación, creatividad, empatía, crítica, generosidad, transdisciplinariedad, etc. Los resultados son muy relevantes para la educación, porque concluyen, por ejemplo, con que ni los conocimientos, ni los aprendizajes, ni la cooperación, ni la creatividad, ni la empatía, ni la capacidad crítica, ni la generosidad, ni la

sostenibilidad, etc. son positivos o educativos *a priori*. Tomando como referencia el PAEC (Protoinstrumento para la autoevaluación de los estados de conciencia) (Herrán, 2014), serán educativos si se desarrollan en los cuadrantes de la conciencia, y deformativos, si lo hacen en los del ego docente, institucional o humano en general.

Aplicado al tema que nos ocupa, esto significa que un enfoque educativo integral que fomente la conciencia crítica, la empatía y la responsabilidad social y ambiental en los estudiantes pudiera ser educativo o lo contrario. Dependerá de si se desarrolla desde y para el ego o la conciencia. No sólo es perfectamente posible, sino que se trata de un automatismo del ego humano y parte de la normalidad (conciencia ordinaria). Por ejemplo, la conciencia crítica, la empatía y la responsabilidad social y ambiental en los estudiantes puede promoverse con aprendizajes y conocimientos muy significativos, pero resultar nefastas para su educación. Por ejemplo, cuando se estén desarrollando en un contexto o sistema 'educativo' (un aula, una institución, una localidad, una administración educativa, una comunidad internacional, una humanidad, una familia, una pareja, la persona, etc.) que identifique 'educación' y 'adoctrinamiento' (Herrán, 2018b; Herrán et al., 2023; Herrán & Rodríguez, 2024). Un problema actual se deriva del hecho de que todos los sistemas educativos oficiales adoctrinan (nacionalmente, ideológicamente, religiosamente, militarmente, culturalmente, etc.), por lo que, en sentido estricto, no pueden educar plenamente (Herrán, 2017a). Y no hay nada más alejado de la educación que el adoctrinamiento. Por tanto, podría darse la paradoja de que fomentasen la conciencia crítica, la empatía y la responsabilidad social y ambiental de los estudiantes, sin avanzar un milímetro en educación, entendida como evolución del ego a la conciencia.

II. **Sostenibilidad y transversalidad**

Tesis: En Brasil (2017) se establece que la educación ambiental ha de ser promovida de manera transversal en los currículos, lo que significa que debe integrarse en todas las disciplinas y a lo largo de todos los niveles educativos.

Síntesis: Unos currículos que establezcan que la educación ambiental ha de ser promovida de manera transversal e integrarse en todas las disciplinas y niveles educativos es un currículo pedagógicamente limitado y sesgado. Algunas razones no mencionadas con anterioridad que prueban esto son las siguientes:

- Los currículos están pensados en el alumno, que se entiende como el centro de la educación y destino educativo. Ahora bien, cuando en un viaje en avión hay una pérdida de oxígeno y caen las mascarillas, ¿quién se la pone primero? Cada uno de nosotros. El ego como efecto de conciencia, en este caso, es la prioridad, lo que hay que atender. Sin este ego, no habría niños, no habría flores. En cambio, el ser humano y en cuanto a la educación, destaca por proceder boca abajo. Hacer las cosas bien en educación es, sobre todo, no hacerlas al revés. Hacer las cosas al revés es comenzar la educación por los alumnos o los hijos, olvidándose por completo de la educación propia. En Pedagogía y Didáctica radical se tiene muy presente que el docente 'se enseña', 'se muestra', no puede 'taparse'; este es el sentido básico del término 'enseñar'. Lo que sobre todo un docente enseña es su ego y su conciencia. Los saberes y valores apenas se refieren a la piel, a los alrededores de uno mismo. Es por ello por lo que tiene sentido formarse, en tanto que fuente de enseñanza y epicentro de lo contenidos, metodología, recursos y evaluación didácticas. Obviamente, el olvido de uno mismo es un comportamiento

negativo causado por el ego. Hacer un baipás con uno mismo para ocuparse de los demás puede ser la condición necesaria para una acción 'educativa' incoherente.

- La clave didáctica es que, aunque no lo parezca, el alumno/hijo no es 'el centro de la educación', como sostienen los organismos supranacionales de educación, las leyes de educación, los currículos y demasiados investigadores. Tampoco 'parece' que la Tierra gira alrededor del Sol, puesto que éste sale y se pone. "E pur si muove" (Galileo). El alumno/hijo es 'un centro de la educación'. Pero hay más centros: la familia, el docente, la sociedad, la ley educativa, el currículum, la localidad, los amigos, etc. Junto a ellos hay otro centro, la conciencia observadora, que actúa como 'centro de centros de la educación'. Pues bien, el proceso educativo sólo tiene sentido, como un '*educere*' ampliado o complejo, si actúa en y desde cada centro de la educación como tal. Este enfoque 'multicéntrico' se ajusta mucho más a la complejidad del fenómeno educativo que si este se reduce al alumno como único 'centro de la educación', como siempre se ha hecho cuando se ha pensado 'newtonianamente'.
- Los currículos se basan en el aprendizaje, o sea, en adquisiciones de significados (conocimientos). Dice Petty (2023) que: "Aprender [...] es elaborar significado" (p. 14) y que "El alumnado aprende aquello en lo que piensa" (p. 15). Un currículum basado en aprendizajes invisibiliza la enseñanza, la educación y al profesor (Biesta, 2024). También difumina a la Pedagogía y la Didáctica General o Polivalente, sus disciplinas de referencia, mientras la Psicología se hipertrofia. El problema asociado es que, desde su limitación epistemológica y el énfasis descompensado en constructos de los que se ocupa

(aprendizaje, emociones, conducta, autoestima, resiliencia, etc.), desequilibra el panorama educativo. Esto ha pasado no pocas veces en la historia reciente de la educación y siempre se ha traducido en pérdida de acierto y sobre todo de tiempo, a veces mucho tiempo. Desde un enfoque radical e inclusivo puede tenerse en cuenta algunas obviedades que desaconsejan basar los currículos en aprendizajes:

- o No todo aprendizaje es educativo.
- o En contextos escolares, "No todo aprendizaje significativo y relevante es educativo" (Herrán & González, 2002).
- o La significatividad excesiva puede imprimir sesgo y el sesgo, parcialidad.
- o Un currículum basado en aprendizajes es compatible con la promoción de egocentrismo, necedad y adoctrinamiento (Herrán et al., 2023; Herrán & Rodríguez, 2024).
- o Un currículum basado en el aprendizaje no incluye, por definición, su contrario, cuya lectura es doble, según el nivel de profundidad: 'desaprendizaje', si se refiere a saberes, hábitos, comportamientos y conocimientos, en general, y 'descondicionamiento', 'eliminación', 'desprendimiento', 'desapego', etc., si se refiere al ego (Herrán, 1997). Tampoco el olvido o la destrucción constructiva, en el sentido de Nietzsche (1965, 1972, 2018).
- o Con la mirada puesta en el proceso de "educación plena" (Herrán, 2021, 2022a, 2022b; Herrán & Sabbi, 2022; Herrán & Rodríguez, 2023),

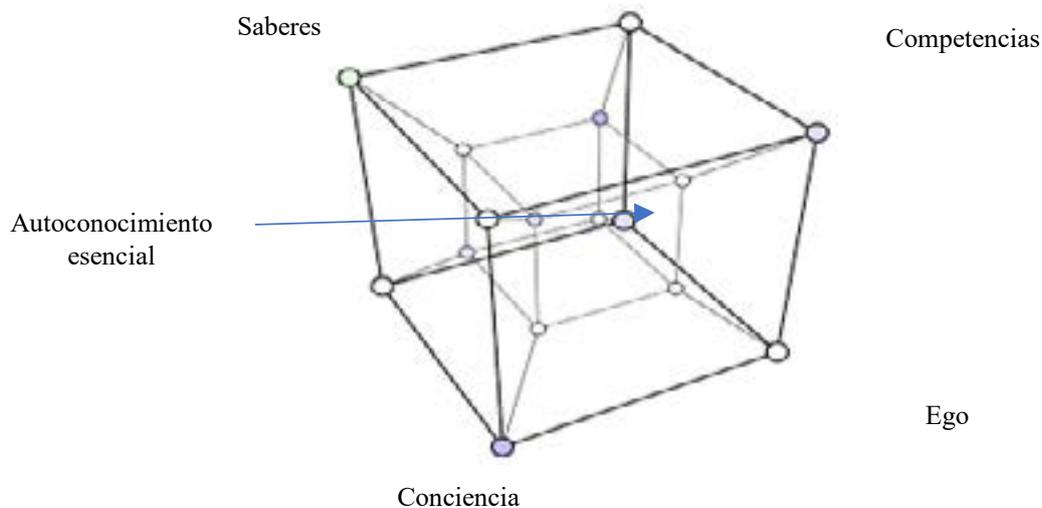
la educación o formación basada en el aprendizaje apenas es el inicio del camino. Para el resto, el aprendizaje no sirve.

- Una educación entendida como aprendizaje es óptima para objetivos de las agendas de los organismos internacionales y Estados como sistemas, pero no para la educación profunda de la persona y de la sociedad. Está justificada, motivada por causas socialmente relevantes, no por razones profundamente educativas. Para que un ámbito como la sostenibilidad pueda relacionarse con la educación es preciso relacionarlo con el ego humano y con la conciencia humana. Como se ha dicho, no bastan saberes ni competencias, tampoco valores ni otras posibilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la socialización, etc. Se trata de que el ser se eduque de forma adecuada para que se

transforme y de que se transforme para que evolucione desde los primeros compases de la vida.

- En cualquier hospital se busca que el paciente salga sano, no a medio curar. Esta plenitud no se anhela, al parecer, en la educación, en general, y en la educación formal, en particular. En los mejores casos, se atiende una enseñanza basada en saberes, competencias y valores, con énfasis en la reflexión, la capacidad crítica, la ciudadanía democrática, la sensibilidad ante las injusticias sociales, etc. Aunque no lo parezca, estos planteamientos están aún alejados de la “educación plena”. La educación plena es aquella que aspira al mejor desarrollo posible en estas cuatro dimensiones: saberes (disciplinares y transversales), competencias, conciencia y ego, tomando como centro de referencia el autoconocimiento esencial (Figura 1):

Figura 1: Tesseracto de la educación plena





Tesis: Sin embargo, esta transversalidad presenta un reto para los docentes, quienes muchas veces carecen de estrategias claras para incorporar estos temas en sus áreas de enseñanza.

Síntesis: Para incorporar estos temas en sus áreas de enseñanza, la formación didáctica es imprescindible. En todos los niveles de enseñanza la Didáctica General o Polivalente es la disciplina más útil, pues abarca la amplísima gama de intereses profesionales, posibilidades, problemas y proyectos posibles asimilables a lo que es común a cualquier enseñanza (v. g. programación didáctica y de propuestas metodológicas, comunicación didáctica, didáctica de la motivación, didáctica de la creatividad, metodología de enseñanza y recursos didácticos, con o sin TIC, evaluación didáctica, currículo, formación del profesorado, desarrollo docente, innovación educativa, etc.). Desde un punto de vista metodológico, las Didácticas Específicas tienen un campo pedagógico más restringido que la Didáctica General (Herrán, 2008b). Las estrategias claras para incorporar estos temas en sus áreas de enseñanza es uno de los contenidos normales de la Didáctica General, con variadas alternativas posibles.

La Pedagogía y la Didáctica General aún no se han vinculado a la dimensión radical de la educación. Se ocupan de la formación técnica y el quehacer del docente basados en lo evidente y en la transformación social. Quizá por ello una de las tendencias más valoradas desde fuera es la educación y la enseñanza basadas en evidencias (v.g. Hattie, 2008; Murillo, 2011; Gairín & Ion, 2021; Petty, 2023). Aunque no nos ocupemos de ella, la dimensión radical de la educación es clave para su práctica. Ahora bien, un problema subyacente a este es que, normalmente, los profesores/as carecen de métodos y técnicas, o de estrategias y procedimientos contrastados asimilables a la Didáctica General para un mejor

desarrollo de su trabajo. ¿Qué sostiene a este problema? Son muchos los posibles modelos de formación inicial y continua y de desarrollo docente. Pero los avances en la construcción de *corpus* didácticos, basados en evidencias científicas o en contrastes suficientes, no se suelen materializar, por algunas razones interrelacionadas:

- Una interna, ya apuntada, es que no siempre los docentes tienen una formación inicial adecuada.
- Otra externa, relacionada con la formación, es que no siempre los ‘formadores’ en Didáctica la tienen. Esto suele ocurrir cuando se dedican a ella colegas que no son pedagogos, ni siquiera en la acepción de Touriñán (2018a, 2018b).
- Otra externa, parecida a la anterior, pero en otro plano -la gestión y administración de la enseñanza, de otros ámbitos asimilables a la Didáctica General y la educación-, es que a los ‘gestores’ (bien a nivel institucional o de la Administración) también les falte formación didáctica o tengan otra afín, desde pueden sesgar las acciones pedagógicas. Cuando en la parte alta de la cascada educativa la formación pedagógica y didáctica no existe, es insuficiente o es otra, todo el sistema se deteriora, afectando tanto a la conciencia como a los resultados. Una incidencia reseñable en la conciencia es que no avalan la ciencia de referencia (Didáctica) o bien, como se ha dicho, la sustituyen por otra (Psicología). Como el conjunto funciona mal, sin conciencia suficiente o no funciona, es habitual que la ignorancia, pilotada por prejuicios, busque soluciones confusas en otros profesionales alejados de la Pedagogía, como filósofos, psicólogos o ingenieros, con lo que se desprofesionaliza al docente desde una perspectiva científica o epistemológica. En un sentido bastante diferente tendría

que transcurrir la profesionalización de los docentes (Fernández Pérez, 1995). ¿En qué otra profesión ocurre esto? Análogamente, se entiende bien que un hospital o que una empresa de ingeniería sea dirigida o coordinada por personas que conozcan sobradamente el campo de trabajo.

La dejación y confusión de todo lo relativo a la educación tiene su reflejo en esto y está relacionada con la pobre cultura pedagógica de nuestras sociedades. Los resultados más destacados de estas 'prácticas', una vez más, suele ser el desacierto y la pérdida de tiempo.

Tesis: La Pedagogía radical e inclusiva sugiere que, para abordar eficazmente la sostenibilidad, es necesario superar la fragmentación del conocimiento y fomentar una visión holística de la educación.

Síntesis: Antes de abordar eficazmente la sostenibilidad, superar la fragmentación del conocimiento y fomentar una visión holística de la educación, es necesario emprender un camino formativo que reconozca y atienda la razón fragmentada:

- (1) A través del *desempeoramiento* (ser capaz de pasar de una situación mala a otra menos peor) existencial para luego mejorar, en el plano esencial. Si esto no ocurre, el ego se refractará en la razón y producirá "conocimientos sesgados": ideas, creencias, opiniones, predisposiciones, prejuicios, generalizaciones, etc. (Herrán, 1997). Con conocimientos sesgados, ¿qué sentido tiene la superación de la fragmentación del conocimiento y el fomento de una visión holística de la educación? Es como construir una casa con material adulterado.
- (2) Atendiendo el plano molecular de la razón. En este nivel, la clave por la que el conocimiento se desarrolla fragmentado es la dualidad. Una propuesta formativa radical

e inclusiva es trascender las dualidades concretas para el camino siempre hacia las síntesis (Herrán, 2023). (Un poco, como intentamos hacer en este trabajo.)

- (3) Avanzando hacia la complejidad. Pero no hacia una complejidad no dual, como la propuesta por Morin (1990). Este autor opone complejidad a simplicidad. El mero hecho de proceder de esta manera, indica que su comprensión de la complejidad es dual, luego no es cabal (Herrán, 2014). Desde el enfoque radical e inclusivo, la complejidad lo admite todo. No se opone a nada, a riesgo de no ser de complejidad de lo que hablamos. Simplicidad y complejidad no son contrarios. De hecho, la complejidad puede mostrarse como simplicidad, como la conciencia puede expresarse como estupidez. Eso sí, sin tener nada que ver con la simplicidad de la no complejidad o con la estupidez del necio (Erasmus de Rotterdam, 2011). Es decir: quien suma no significa que sólo sepa sumar. Por eso los maestros/as conscientes pueden pasar desapercibidos/as. Es el caso de maestros del tao que han logrado la proeza de llegar a ser personas normales y corrientes (Herrán & Xu, 2023). También por eso el 'maestro/a' que se muestra como tal puede ser falso/a, un "personaje" (Blay, 2006), una creación de su ego. Lo anterior significa que la realidad radical no se ha de confundir con la manifestación superficial o la apariencia. El oleaje no es el océano. Pero si el discurso de una persona es eminentemente dual, casi con certeza no estará en complejidad de conciencia verdadera o en plenitud educativa, sino en cuasi o pseudo complejidad. Morin aportó mucho, pero es preciso ir más allá de sus tesis. Como ocurre con todos los autores notables, es muy importante para la propia formación radical no transformarlo en ubre epistemológica o formativa. El sentido del camino formativo radical e

inclusivo va más allá de Morin. Cuando un autor notable como Morin (1990) tiene una complejidad dual, suele expresarla de varios modos. Otro indicador de la dualidad en Morin (2001, 2009) es su propuesta de “saberes necesarios para la educación del futuro”. Propuso 7, luego, 8. ¿Por qué 8? Podrían ser 9, 16, 32, 2. Por otro lado, si de educación plena se trata, antes de los saberes está el no-saber (Herrán, 2018a; Lozano, 2022). Por tanto, la propuesta de Morin realizada sobre la complejidad y los saberes es brillante desde la mirada de la ciencia normal, pero parcial y sesgada hacia la superficie del fenómeno educativo, desde el paradigma radical e inclusivo. Desde estas consideraciones se deduce que Morin escribió y utilizó la complejidad, pero no la entendió cabal, completamente (Herrán, 2014). Es preciso valorar con conciencia y la mayor complejidad posible la contribución de este autor para que la Pedagogía y la Didáctica General evolucionen como ‘ciencias con conciencia’ (Morin, 1984; Herrán, 1998a).

(4) Para fomentar una visión holística de la educación, es preciso trascender una dualidad asociada a la noción de ‘sistema educativo’. Cuando nos referimos al ‘sistema educativo’, lo hacemos pensando en el conjunto de instituciones, políticas, programas y prácticas que se utilizan para proporcionar educación a la población de un país o región, en este caso, Brasil. Abarca todos los niveles de educación formal. Este planteamiento se tiene en el mundo ‘occidentalizado’ al menos desde Esparta. Pero es intrínsecamente erróneo o insuficiente por varias razones:

a. El sistema educativo está incluido y solapado por suprasistemas de diverso tipo y nivel (Estado, organizaciones supranacionales, multinacionales,

etc.) eminentemente orientadas a su rentabilidad y eficacia, en tanto que sistemas. Por la educación ordinaria y formar parte de la “sociedad del egocentrismo” (Herrán, 2008a, 2017b), todos los sistemas, incluido el ‘educativo’, no responden a las características de los “sistemas evolucionados” (Herrán, 1999c, 2004b). Por tanto, no podrán educar plenamente (Herrán, 2017a). A lo sumo, pseudo educarán. Por y para eso, su base son los saberes disciplinares, las competencias, lo emocional y afectivo, los aprendizajes y los conocimientos en general. La organización de la educación en sistemas educativos ha servido para que la educación se pierda de vista a sí misma en la Historia de la educación. La educación plena o superior fue una normalidad en algunos autores de la China del siglo -VI o el Japón de Dogen Zenji (1989), en el siglo XII. Sigue siéndolo, no obstante, en las aulas o contextos educativos en las que hay un maestro/a consciente (Herrán & Sabbi, 2021).

b. La locución ‘sistema educativo’ define a otros sistemas como ‘no educativos’. Esta dualidad es también admisible en la “sociedad del egocentrismo”, pero carece de sentido en una eventual ‘sociedad de la conciencia’ o ‘de la educación’, hacia la que se puede evolucionar, más allá de la ‘sociedad del conocimiento’, en la que aún no estamos.

c. Desde el enfoque radical e inclusivo hemos diferenciado entre ‘sistemas eficaces’, ‘sistemas que pueden aprender de sí mismos’ y ‘sistemas maduros o evolucionados’ (Herrán, 1999c, 2004b, 2010, 2011b, 2011c, 2014). Un sistema maduro o evolucionado es un sistema educativo propiamente dicho, porque

su finalidad o principal razón de ser es su propia educación plena. Desde esta referencia, los 'sistemas educativos' no deberían considerarse 'educativos', si no verificasen este requisito. Y en cambio, cualquier otro sistema considerado 'no educativo' (suprasistema, sistema coordinado o subsistema) podría ser 'educativo'.

- d. Desde una perspectiva radical e inclusiva los sistemas moleculares, factores o submúltiplos de todo otro sistema social son las personas. Casi todas las personas son sistemas autoconscientes, por lo que podrían ser 'sistemas educativos', según la noción anterior, o sea, si priorizasen su propia educación plena sobre cualquier otro interés (Herrán, 2017a). Pues bien, este cambio cultural molecular, meso y macro es la antesala de la "sociedad de la conciencia o de la educación" (Herrán, 2003, 2008a, 2017b, 2017c). El resultado complejo de esta sociedad es un conjunto de sistemas evolucionados, maduros y educativos cuya existencia estaría enraizada en la conciencia. Habrían llegado a un punto notable en el proceso radical de cambio en educación, en cuyo atrio estamos hoy.
- e. En el camino educativo radical e inclusivo todos los obstáculos pueden ser positivos y necesarios para la validación de la formación de la persona y para "Jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial" (manu Gascón, 1994, comunicación personal). Un problema de los sistemas educativos y currículos actuales es que suelen enfocar las cosas desde y para una 'educación al revés'. Por eso la mayoría de las personas 'juega con lo esencial, pero vive en lo existencial'. Esta normalidad es el sustrato de la mediocridad

(Ingenieros, 2000) y va acompañada de una gran dificultad para definir un norte educativo esencial. Es decir, no están en disposición educativa propicia para comprender y vivir su identidad como 'sistemas educativos'.

- (5) Una interpretación de este escenario bastante común, realizada desde conciencia ordinaria y dualidad, responde al proverbio africano: "Para educar a un niño hace falta la tribu entera". Ha sido popularizado en muchos contextos y por muchos autores (v.g. el filósofo Marina, 2015). Enfatiza la importancia de la colaboración comunitaria desde una conciencia y responsabilidad compartidas. Aunque pueda parecer positivo o suficiente, solo es necesario. Carece de sentido, si de educación radical se trata. Desde esta perspectiva, la verdadera educación comienza en y por uno mismo, no en el niño/hijo/demás, pues como hemos comentado, los 'centros de la educación' son varios. El hijo, niño, alumno, estudiante o adulto en formación no son 'el centro' sino 'un centro de la educación', si se quiere, el más sensible y modificable. Por tanto, si una tribu pretende educar, lo lógico es que antes se 'destribalice', 'desegotice', descondicione, se libere de su ego y adquiera una conciencia relevante vía interiorización, meditación y evolución interior del ego a la conciencia. Si su voluntad 'educativa' no va antecedida de autoeducación radical, es probable que, mientras eduque, adoctrine, condicione, ' programe' o instruya para sobrevivir con éxito y satisfacción en el interior de sus cavernas (Platón, 1969).
- (6) Una forma de evolucionar como sistemas educativos autoconscientes es con el apoyo o referencia de otros sistemas educativos cuyo dial de conciencia sintonice la misma frecuencia educativa radical e inclusiva. Esta forma de sinergia y cooperación podría

densificar la noosfera (Teilhard de Chardin, 1984) y favorecer su evolución global como “noogénesis” (Herrán, 1990). En el camino podemos encontrar barreras internas y externas. La mayor parte serán ‘egógenas’ (generadas por el ego). Es preciso tener en cuenta que el proceso evolutivo radical del ego a la conciencia no es lineal, sino complejo, y que, por la misma razón, puede ser la causa de personas con alta conciencia y alto ego (personal o colectivo) a la vez. Los personajes, los disfraces y las apariencias continúan en este falso ‘alto estado de conciencia’ (Herrán, 2006; Herrán, 2014).

III. **Educación para la sostenibilidad desde una perspectiva radical e inclusiva**

Tesis: La propuesta pedagógica radical e inclusiva enfatiza la necesidad de un currículo que no sólo se enfoque en la adquisición de competencias técnicas, sino que también aborde los desafíos éticos, sociales y ambientales de manera profunda.

Síntesis: La primera afirmación ha sido suficientemente desarrollada, pero con un matiz: la propuesta pedagógica radical e inclusiva no sólo enfatiza la necesidad de un currículo que no sólo se enfoque en la adquisición de competencias técnicas, sino de cualquier otro aprendizaje disciplinar o transversal, sea técnico, reflexivo, humanista o de cualquier otro tipo. El verdadero énfasis del enfoque radical e inclusivo de la Pedagogía es en la educación radical, esencial o profunda del sujeto consciente, y en su relación con la formación existencial para vivir mejor, tanto filosófica, como educativa o prácticamente. Cuando el cultivo del ser se traduce en evolución de su conciencia y pérdida de ego, la formación filosófica, ética, social o ambiental ya no son necesarias. Este es el sentido que tiene abordar estas cuestiones de manera profunda. Así, la pedagogía radical e

inclusiva con base en la conciencia trasciende en complejidad y engloba a las pedagogías de los frutos.

Lo mismo cabría afirmar con relación al ego humano (Herrán, 1995, 1997; Osho, 2004). El ego es la raíz de la mayor parte de los males humanos. Este diagnóstico es muy antiguo. Fue perfeccionado experimentalmente por el buda Gautama (Buda, 1997). Es extensible a los *ismos* que son elaboraciones del ego: racismos, sexismos, nacionalismos, clasismos, sectarismos, etc. La cuestión pedagógica radical es (Herrán, 1995): puesto que es unánime su rechazo e incompatibilidad con la vida democrática y saludable, cuya base es el respeto profundo por el otro, ¿por qué sólo se trabaja ‘sustantivamente’, aplicada o concretamente, cuando podría abordarse ‘verbalmente’, causal o radicalmente desde el ego? El vector ego-conciencia es la columna vertebral de la educación radical. (No es su cerebro. Tampoco en este empeño sólo hay conciencia orgánica.) Podría y debería trabajarse desde los educadores, los sistemas sociales y la sociedad; también desde cada persona, en tanto que sistemas educativos. Y durante toda la vida, es decir, desde la concepción hasta el final de la vida.

Su desatención provoca ‘aberraciones’ o ‘monstruosidades pedagógicas’, que, desde la Real Academia de la Lengua Española (2024) vendrían a ser cosas (realizaciones, proyectos, etc.) con un desorden grave en su proporción. Lo extraño es que presenten desproporciones formativas graves los considerables ‘éxitos’ de nuestro sistema educativo. Es decir, los doctores/as (máximo nivel académico) o en los catedráticos/as de universidad (máximo nivel docente e investigador). Estos productos pedagógicos responden al modelo basado en la sabiduría (construido sobre el saber, la competencia y los valores). Toman como referencia paradigmas como Gilgamesh, los

Siete Sabios de Grecia, Pitágoras o Sócrates. ¿Por qué? Porque adolecen de 'conciencia' y de 'no saber', propios de otro enfoque de la educación, con paradigmas como Lao Zi (2012) o Siddhartha Gautama (Buda, 1997). ¿Son acaso nuestros doctores/as y catedráticos/as las personas más conscientes, menos egocéntricas, más humildes, serenas, abiertas, 'dudantes' (Russell, 1992), meditativas, más universales, menos sectarias, más sabias y menos soberbias? No siempre... Por haber construido la 'educación' con cimientos epistemológicos escorados (Herrán, 2018a), es un hecho que nuestros 'éxitos educativos' a veces parecen serlo más de una educación parcial, sesgada o 'pseudo educación' (Cebes, 1995) que de una educación plena.

Tesis: Esto implica la inclusión de temas como el respeto a la diversidad, la justicia social, la paz y la equidad, que son fundamentales para la construcción de una sociedad más sustentable.

Síntesis: Lo primero que crece de una semilla es su raíz. Después, brotan el tallo y las primeras hojas. Este es el orden de las cosas. Sin enraizamiento no hay anclaje de la planta, ni al suelo, ni a la vida. Sin radicación el ser no puede absorber agua y nutrientes esenciales, ni podrá llevarlos a las hojas, ni facilitar la fotosíntesis. El respeto a la diversidad, la justicia social, la paz y la equidad, desde el sentido crítico y la autonomía son fundamentales para la construcción de una sociedad más sustentable. Pero no son temas radicales, no forman parte de la dimensión radical de la educación. Tienen más que ver con ramas o flores. El árbol realiza la fotosíntesis (aprendizajes) para vivir, pero no deja de perder hojas, ramas y frutos, etc. todo el año. Se desprenden y se liberan de materia porque crecen. Lo mismo hacen los insectos con su exoesqueleto. Una vez se ha desprendido de él, crean uno nuevo mayor. Aplicado a lo que nos ocupa, deducimos que la propuesta anterior es parcial por dos razones:

- Por su naturaleza superficial, externa, ramal o frutal.
- Porque está concebida desde una concepción de 'educación como aprendizaje' (Herrán & Rodríguez, 2024; Herrán, 2024), esto es, eminentemente, en términos de adquisiciones significativas.

Es preciso, a nuestro entender, dejar atrás las miopías e hipertrofias de la Psicología (emociones, aprendizajes, etc.) y ampliar las referencias educativas con lo que la Pedagogía radical e inclusiva puede aportar. 'Dejar atrás' no significa renunciar a nada, sino poner las cosas en su lugar desde una visión (teoría) amplia. Es, un poco, aplicar la técnica motera de la mirada a lo profundo, para adoptar una mejor perspectiva a la formación y al desarrollo docente e investigador. Pero también la mirada interior. En educación con la profundidad aparece el horizonte. Sin interiorizarse no es posible ver lejos, y desde esa lejanía, mirar a los ojos a la utopía. La utopía es la sangre de la educación. Sin utopía, hay detención de fluidos, descomposición de los tejidos y livideces cadavéricas en la educación. Por eso es tan importante evolucionar en Pedagogía y Didáctica General a través de procesos de renovación pedagógica técnicos, sociales y radicales e inclusivos que cuestionen y contribuyan a la evolución de la educación y de la epistemología de la Pedagogía y de la Didáctica General. La actual "epistemología de la lavadora" (Herrán, 2005c, 2009a, 2017a), caracterizada por dar vueltas y más vueltas a lo mismo, sin lavar nada y provocando la pudrición de los tejidos (pedagógicos y didácticos), no ayudan mucho a este proceso.

Por eso, el camino que se enuncia tiene ante sí dos posibilidades básicas iniciales:

- Por un lado, su práctica coherente, ejemplar, en la vida cotidiana, más acá y más allá de la enseñanza, investigación o transferencia,

desde una formación interior enraizada en el ego/conciencia, y mejor si está apoyada en la meditación (Blay, 1993).

- Su doble consideración parcial, tanto como presencias o adquisiciones significativas asociadas al aprendizaje, como de pérdidas pertinentes correspondientes a cada uno de aquellos ámbitos formativos transversales, para finalmente elevarse interiormente y avanzar en educación. Lo mismo les ocurre a los globos aerostáticos, que necesitan tanto presencia de energía calorífica como ausencia de anclajes y lastres para elevarse. Por otro y aplicado al tema que nos ocupa, el procedimiento didáctico radical vendría precedido por la identificación de lastres o anclajes del respeto a la diversidad, la justicia social, la paz y la equidad. Consistiría en trabajar, bien desde los contrarios de estos constructos, bien desde su consideración desde el ego, como consecuencia de haberlos considerado tras el cruce con el eje 'ego-conciencia'.

Tesis: Desde esta perspectiva, la educación para la sostenibilidad debe ser entendida como un proceso de transformación personal y social, donde se cultiva una conciencia crítica que permita a los estudiantes cuestionar y reimaginar su relación con el entorno natural y social.

Síntesis: No toda transformación es evolutiva y no toda evolución es educativa. Desde la perspectiva radical e inclusiva, la educación para la sostenibilidad se puede entender como un proceso de transformación personal y social, como consecuencia de una evolución (no lineal) del ego a la conciencia. Si esta evolución interior se produce, la primera cosecha no es la 'conciencia crítica', sino sólo conciencia. La conciencia puede servir, por ejemplo, para darse cuenta de que, si la conciencia crítica no es lúcida o es una emergencia del ego, no servirá para nada o podrá ser peligrosa o inútil. Se trata, de nuevo, de no dejarse llevar o arrastrar

por las apariencias o emergencias. Como ya se ha sugerido, la 'conciencia crítica' puede ser ego disfrazado de conciencia. Aunque pueda permitir a los estudiantes cuestionar y reimaginar su relación con el entorno natural y social, los procesos educativos podrían ser de diferente calidad pedagógica, de acuerdo con el binomio ego-conciencia y con reflejo directo en la madurez personal e intelectual de la persona:

- Así, esas acciones pueden realizarse en diferentes "niveles del discurso crítico" (Herrán, 1998b), secuenciados en orden decreciente de ego y creciente de conciencia: queja, crítica destructiva (adolescente), crítica constructiva, autocrítica, transformación externa y evolución interna.
- Por su parte, la 'reimaginación' puede asimilarse a tres niveles de complejidad de conciencia desde los que caben derivarse sendas clases de predisposiciones, intereses y acciones humanas: Nivel 1: "Acción para el logro", nivel 2: "Logro para mi sistema", y nivel 3: "Mi sistema para la posible evolución humana". Los dos primeros serían propios de la conciencia egocéntrica, y el tercero, de la conciencia evolucionada o extraordinaria.

IV. *Violencia y sostenibilidad: un diálogo necesario*

Tesis: La violencia, en sus múltiples formas, es otro tema que la Pedagogía radical e inclusiva aborda con seriedad. En el contexto de la sostenibilidad, es fundamental reconocer cómo la violencia estructural, cultural y directa afecta a las comunidades y al medio ambiente. Por ejemplo, la explotación de los recursos naturales a menudo está vinculada a la violencia contra las comunidades locales y los ecosistemas.

Síntesis: La educación para la paz es un tema transversal básico. La violencia es un contrario, más profundo o inusual, que, no obstante, no



verifica las características de un tema radical (Herrán et al., 2000; Herrán & Cortina, 2006). Entre otras razones, no es un tema fundamental para la educación y sí está suficientemente investigado. Desde la Pedagogía radical e inclusiva se ha intentado abordar con seriedad. Por eso no se ha hecho desde o sobre la propia violencia manifiesta (enfoque normal), sino desde una previa identificación de las raíces nefastas que la nutren y sostienen (enfoque radical e inclusivo). A tal fin se ha indagado en su comprensión desde la “barbarie cultural extrema” (Herrán, 2016a) y tomando como ejemplos los fanatismos nazi e islámico (Daesh). Junto a la barbarie, se ha considerado otro tema radical, ‘la maldad humana’, entendiendo que en el ser humano no tiene límites, como tampoco los tiene su bondad.

Las causas radicales de la barbarie no son sociales, ni económicas, ni políticas, en primera instancia. Tampoco es un fenómeno eminentemente exterior, ni social, ni aun cuando sea colectiva. El horror nazi, por ejemplo, no radicó sólo en la coyuntura económica y política o en las atrocidades de los ideólogos o desarrolladores del nazismo, como Reinhard Heydrich, Heinrich Himmler, Adolf Eichmann o Adolf Hitler. Su causa tuvo que ver con el desarrollo de rencores larvados unidos a fanatismos narcisistas en entornos egocéntricos y de inconsciencia compartida. La barbarie es un fenómeno interno con reflejo exterior que, cuando se desarrolla, se transforma en fuente de crueldad, maldad y terror.

Desde un enfoque radical e inclusivo, cada ser forma parte de toda barbarie observada en su complejidad. De hecho, existe un isomorfismo de ida y vuelta entre el interior y el exterior del sistema observador, del mismo modo a como no hay observación sin conciencia. Lo exterior es por lo interior (Krishnamurti, 1983) y lo interior radica en cada personalidad, en cada apariencia, en cada ego, aunque también se realice en lo social.

Con una perspectiva fenoménica, la barbarie extrema, incluida la culturalmente socializada, tiene dos polos fácilmente diferenciables: el exterior o colectivo y el interior o personal. Por tanto, no hay que buscar la barbarie, en primera instancia, fuera de cada persona, porque no hay fenómenos exteriores ni internos puros y porque lo interno es siempre el origen de lo externo. En conclusión, la barbarie está en cada persona, bien como desarrollo, bien como potencial.

Pero ni siquiera el plano interno o personal representa la causa original de la barbarie. Hay otro origen más profundo, radical y riguroso, que puede denominarse ‘fuente fundamental de la barbarie’. En efecto, todas las barbaries culturales extremas observadas tienen su raíz indudable en el observador, en cada ser. Las compartimos y alimentamos, en alguna medida, con nuestra percepción, crítica y denuncia. Estamos interconectados a cualquier barbarie desde el punto de vista de sus causas, del mismo modo a como estamos vinculados a cualquier solución educativa posible. Por nuestra condición de centro observador o de autoconciencia, de acuerdo con la «teoría de la mora» (Herrán, 2014b, 2015, 2016b, 2017a), formamos parte de su geometría final, porque somos su centro. Un centro no es responsable de la figura final, pero sí es su causa radical.

Relacionado con ello, es un hecho que, esta vez como sujetos de acción (efecto de ego-conciencia), cometemos barbaridades todos los días. Es más, a poco que las circunstancias cambien, podríamos pasar en poco tiempo de ciudadanos éticos a bestias crueles. Es algo que le ha ocurrido a infinidad de personas a lo largo de la Historia. La posibilidad se minimiza con una educación profunda y plena con base en el vector ego-conciencia. Si la ‘educación’ es superficial, postiza, periférica, apenas será un adorno y la persona se confundirá con su máscara (*persona*, en latín).

La metodología formativa no puede eludir a ningún participante, a ningún observador. No puede hacer otra cosa que reparar, primero, en cada sí mismo y transcurrir, con una orientación vectorial centrífuga, de dentro a fuera y del ego a la conciencia. Si no se procede de este modo, cualquier proceso educativo será incongruente e incurrirá en el «error número 1 de la didáctica» (Herrán y González, 2002). Este error es doble: consiste en no comenzar la formación por uno mismo, y en no conceptualizarla como pérdida de ego y evolución de la conciencia. Es decir, en querer cambiar el exterior (educar, enseñar, investigar, transferir, gestionar, etc.), sin antes o simultáneamente cambiar el interior. La educación equivale a la educación de la razón y la conciencia, basadas en el conocimiento coherente. Tanto más una educación contra la barbarie, como raíz profunda de la violencia. Sería lamentable que personas violentas, bárbaras o malas administrasen, investigasen, enseñasen o educasen para su superación.

Tesis: Desde esta perspectiva, la educación debe desafiar las narrativas dominantes que normalizan la explotación y la destrucción, promoviendo en su lugar un *ethos* de cuidado y respeto mutuo.

Síntesis: La educación que desafía narrativas es, necesariamente, una educación externa o de espuma de oleaje. La conciencia sublime, propia de los maestros/as de conciencia, no termina en narrativas, sino en el silencio (v.g. Lao Zi, 2012; Sabbi, 2019, 2020; Herrán & Xu, 2023). Como ya se ha dicho, cuando en lo alto de la montaña de la propia educación hay conciencia sin ego, o bien cuando la persona tiene un 'alto estado de conciencia' (Herrán, 1998a, 2006), el *ethos* de cuidado y el respeto profundo por los demás surgen espontánea, automáticamente. No hay que promover nada, pues afloran como 'procesos básicos de conciencia', de manera natural.

V. **Desafíos para los educadores**

Tesis: Los educadores enfrentan el desafío de integrar la sostenibilidad de manera significativa en sus prácticas pedagógicas.

Síntesis: Uno de los mayores errores de la Didáctica General es el énfasis en la práctica. La práctica para los docentes es como el aprendizaje para los alumnos. La buena práctica es reclamada desde la profesión, la investigación universitaria y la sociedad en general (Herrán, 2017a, 2020). Es algo lógico e incompleto, porque es dual. Sorprende que entre pedagogos expertos la práctica se pueda considerar un punto de partida y de llegada en la formación inicial y permanente del profesorado, y que, por coherencia, se fomente así mismo una formación centrada en la práctica para los alumnos.

Los paradigmas consensuados promueven una formación basada en la práctica y en la reflexión sobre la práctica. Este hecho, aparentemente obvio y deseable, opaca la conciencia, la formación y la teoría, de un modo similar a como, en los alumnos, la educación basada en aprendizajes invisibiliza la propia educación, la enseñanza y al profesorado (Biesta, 2006, 2012, 2017, 2024), la condiciona (Trevisan & Almir Dalbosco, 2023) e impide la "educación plena" (Herrán, 2016b, 2024). Tanto la práctica como la reflexión sobre la práctica son efectos de la formación. Basar la educación en ellas es hacerlo en la periferia del fenómeno. Se deduce de ello la posibilidad o el imperativo de ir más acá y más allá del profesor reflexivo (Herrán, 2011d; Ramírez & Herrán, 2012) considerado tanto desde el paradigma interpretativo como desde el sociocrítico.

Desde el enfoque radical e inclusivo no animamos al profesorado al desafío de integrar la sostenibilidad de manera significativa en sus prácticas pedagógicas, sin antes formarse profunda y externamente (técnicamente), no

sólo para su desarrollo docente (Herrán & Flores, 2023), sino para su evolución como docente (Herrán, 2009a, 2014). Una metodología formativa útil para mejorar la práctica desde una consideración radical es la meditación. La meditación fue la primera metodología educativa de la Historia de la educación, la más válida, fiable y útil para la educación profunda. Pueden tenerse en cuenta algunas cosas:

- Hay muchas formas de meditación. Algunas claves son: estudiarla y practicarla como “vía de conciencia” (Herrán, 1995, 1998).
- Contar con un maestro/a que la comprenda y practique de este modo, relacionándola con la terna: ego, conciencia, autoconocimiento esencial.
- ‘Meditación’ no es *mindfulness* (Goleman, 1987; Herradas, 2017; Herrán, 2017d)
- Esta metodología no es adecuada para todas las personas.
- Ha sido muy investigada desde la perspectiva de la Medicina y de la Neurociencias (v.g. Eberth & Sedlmeier, 2012; Sharma, 2015).

Tesis: La Pedagogía radical e inclusiva propone una pedagogía del diálogo, donde los docentes y los estudiantes co-construyen el conocimiento a partir de sus experiencias y realidades.

Síntesis: La Pedagogía radical e inclusiva es funcional y abierta con relación a las posibilidades derivadas de los paradigmas consensuados, particularmente en cuanto a metodologías formativas o de investigación. Puede favorecer un diálogo donde los docentes y los estudiantes co-construyan el conocimiento a partir de sus experiencias, realidades y significados. También puede favorecer la codocencia, incluso la “codocencia inclusiva” (Rodríguez et al., 2023) o todo tipo de metodologías expositivas, interactivas y basadas en el trabajo no presencial, así como técnicas de enseñanza variadas

(Herrán, 2011e Paredes & Herrán, 2009; Herrán & Paredes, 2013), para dar respuesta a los objetivos didácticos.

Tesis: Esto requiere un enfoque interdisciplinario que permita a los estudiantes ver las conexiones entre los diferentes aspectos de la sostenibilidad y la violencia, fomentando una comprensión más compleja y matizada de estos temas.

Síntesis: En la fase intermedia de la evolución del conocimiento en que nos encontramos, las posibilidades supra disciplinares (multi, inter, trans o metadisciplinar) (Herrán, 1999b) se abren como formas de esperanza para comprender mejor la realidad. Se supone que desde ellas se realizarán más conexiones entre diferentes aspectos (por ejemplo, la sostenibilidad, la violencia y la educación) y así alcanzar una conciencia más compleja y matizada. El problema de la unidad del conocimiento (Herrán, 2000, 2003) está unido a la búsqueda de la verdad (*aleteia*). Se da por hecho que el escenario y los objetos de estudio también son complejos. El problema radical de la complejidad es el mismo que el de la supra disciplinariedad: la dualidad que no sólo afecta, sino satura a la razón. Con esta cautela, deducimos algunas observaciones y posibilidades:

- Desde una perspectiva más global, la búsqueda de la unidad (parcial o total) del conocimiento pudiera no conducir a ella, si se emprendiese como un camino dual. También pudiera ocurrir que la unidad del conocimiento, como vía de acceso a la verdad, definiera un anhelo parcial, junto a la unidad de la ignorancia o a la conciencia plena, como síntesis de ambas.
- Desde un enfoque más analítico: la ‘verdad’ pudiera ser un constructo artificial, superfluo e incluso falso. Pudiera no haber ningún problema. Pudiera no haber nada que buscar. Pudiera ser que no requiriese una acción como ‘buscar’, sino una no-acción

para llegar al final. Pudiese ser que la verdad no precisara de búsqueda alguna. Pudiera tener mucho más sentido que la verdad nos encontrara, porque la idea de ‘irla a buscar’ fuese una elaboración egocéntrica o una autología infantil.

- Desde un enfoque paradójico, pudiera ocurrir que una mayor aproximación a la verdad se lograra alejándose de ella, distanciándose. Pudiese ocurrir que la verdad pudiese alcanzarse mejor desde el no-saber, y no sólo desde la unidad del conocimiento, o que, en teoría, dé exactamente igual, porque el conocimiento total pudiera ser equivalente al vacío total (Lao Zi, 2012). Análogamente, rodear una circunferencia es equivalente a alcanzar su centro; el problema es que la primera vía no es posible en una vida tan corta como la vida humana actual.
- Considerar del modo que sea ‘la verdad’ es dual. La alternativa lógica (uno-ternaria o uno-trina) (Herrán, 1988, 2003) la incluiría unida y separada a la vez de la conciencia observadora.

Desde el enfoque radical e inclusivo se colige de lo anterior que el trabajo orientado a lo supra disciplinar no es suficiente, pues podría considerarse propio de una acción docente o investigadora miope. No obstante, si se realiza, puede ser bueno tener en cuenta que:

- Tanto el trabajo disciplinar como supra disciplinar, en cualquiera de sus variantes (por ejemplo, la ‘transdisciplinariedad’) (Herrán, 2011a), es susceptible de ‘egotización’ (condicionamiento por el ego) y por ello de un desarrollo como “conocimiento inmaduro” (v.g. Herrán, 2013b). Si la conciencia es suficiente y también lo es el respeto profundo por alumnos y compañeros, lo propio de la formación siempre será la voluntad y acción orientada a emprender un desempeño

esencial con repercusión en los saberes. Si esa ‘educación compensatoria’ no equilibra el interior y lo exterior (la organización epistémica del conocimiento), el conocimiento resultante será parcial, dual, definitivamente incompleto y estará sesgado hacia el exterior, con independencia de que se publique en una revista Q1-D1. De otro modo: si un trabajo, por ejemplo, transdisciplinar, está sesgado de raíz, podrá ser brillante, reconocido y contribuir al desarrollo del conocimiento, pero sobre todo será inmaduro. No hay que olvidar que el ego humano es el epicentro de la inmadurez del ser humano, así como de todo lo que, desde y hacia él, se pueda construir o destruir (Herrán, 1997). Como nuestra ‘educación’ no es radical, no incorpora el trabajo formativo en torno al ego para imaginar futuros personales y social que vayan más allá del ego. Por tanto, como ya se ha apuntado en otro lugar, estos procesos son notablemente independientes de los grados, másteres, doctorados, publicaciones, cátedras y años de experiencia inter o transdisciplinar. También este parámetro suele escapar de conceptos como calidad, excelencia o educación.

- Un enfoque complejo es internamente libre. No está sujeto a ‘acoplamientos de marea’ por una u otra posibilidad epistemológica, en cuanto a la organización del conocimiento. Por ejemplo, para indagar en los diferentes aspectos de la sostenibilidad y la violencia, y para generar conocimiento nuevo sobre el particular, la mejor alternativa puede ser la interdisciplinar. Pero también puede ser la disciplinar, la multidisciplinar o la transdisciplinar. Una vía siempre útil es la naturaleza y su didáctica. Es preciso escuchar a la naturaleza, mucho más cercana de la conciencia que de la ciencia sin conciencia. El ego, en cambio, no solo no la escucha, sino que le habla demasiado,

parlotea sin cesar, y, siempre que puede, la utiliza. Esto ocurre con la sostenibilidad ambiental, pero también con la organización del conocimiento y, en general, con todas las creaciones humanas. También, por ejemplo, con los deportes: nos puede gustar, por ejemplo, el tenis o fútbol. Pero ¿qué sentido tiene empeñarse en una interdisciplinariedad entre ambos deportes? Así pues, ¿por qué identificar la acción deseable con una interdisciplinariedad, cuando se tienen más posibilidades o herramientas para avanzar en complejidad de conciencia? ¿Y por qué considerar una u otra, y no dos o más a la vez u otra que no esté aún entre ellas, más allá de la dualidad? Pudiera ocurrir encontrar una en otra. Por ejemplo, en Herrán (2011a) subrayábamos que, a veces, cuando se profundizaba mucho en una disciplina, el conocimiento disciplinar mutaba en transdisciplinar.

- Lo anterior quiere decir que, desde un punto de vista radical e inclusivo, el camino formativo fluye de dentro a fuera y del ego a la conciencia. Aplicado a lo que nos ocupa, una consigna básica para construir y elaborar lo supra disciplinar de manera más consciente y más madura es: 'Supra disciplinariedad, sí, pero antes, disciplinada'. Esta es una buena puerta para la conveniente práctica de la humildad, atenta a la propia ignorancia y el respeto profundo por el conocimiento ajeno para evitar cualquier forma de intrusismo.

VI. **Algunas consideraciones finales**

Tesis: En resumen, la integración de la sostenibilidad en la educación brasileña, desde la perspectiva de la Pedagogía radical e inclusiva, implica un replanteamiento profundo de los enfoques pedagógicos tradicionales.

Síntesis: El problema de la educación plena no es que el pozo sea demasiado profundo; es que

la cuerda es demasiado corta, es vieja y débil, y que el cubo está rajado y no recoge agua.

Tesis: Es necesario avanzar hacia un currículo que no solo transmita conocimientos, sino que también cultive una conciencia crítica y transformadora.

Síntesis: Antes que iniciar un avance, es conveniente ser conscientes de nuestras posibilidades, de a dónde vamos, qué necesitamos, etc. El "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar", de Machado (1998), es una insensatez, si se traslada a la vida o a la educación. Si de formación radical se trata, antes de andar es preciso interiorizarse y evolucionar. El avance es secundario y, si es precipitado, puede ser una práctica inútil.

¿Y por qué avanzar hacia un currículo determinado, por ejemplo, que no solo transmita conocimientos, sino que también cultive una conciencia crítica y transformadora? Proceder de esta manera equivale a entender, dualmente, que el alumno es 'el centro de la educación'. Como ya se ha dicho, esto no sólo es un disparate, sino la causa por la que nuestra 'educación' no levanta cabeza. Si el avance no es 'hacia' y 'desde' los educadores (familia, profesorado, sociedad), los resultados serán limitados, aparentes. Es preciso enfocar las cosas de otra manera, desde sus razones o raíces. Entendiendo, por ejemplo:

- Que no hay aprendizaje sin enseñanza (González Jiménez, 2008).
- Que no hay enseñanza educativa sin formación didáctica general y específica del profesorado.
- Que no hay educación radical sin evolución del ego a la conciencia y sin una Pedagogía y una Didáctica General, con base en el saber y en el no saber (Herrán, 2018a), que la investigue, elabore y respalde.

- Que no hay conciencia útil sin reconocimiento, control y pérdida del ego.
- Que no hay educación superior sin educador/a plenamente consciente (Herrán & Sabbi, 2021), etc.

El currículo y la práctica vienen después. Un currículo centrado en la acción, la práctica, el avance o en el hacer camino al andar -por ejemplo, que además de transmitir conocimientos, cultive una conciencia crítica y transformadora en torno al problema social de la sostenibilidad y la violencia- es otro 'palo de ciego'. Como se ha apuntado, un problema inherente al ser humano y a la educación generalmente admitida es su falta de visión. Por tanto, el paso de sentido común no debería ser dar otro paso, sino ver, o bien con los ojos, o bien con el palo. Esto afecta directamente a la consideración de la teoría y de la conciencia para ver más y mejorar la visión. La dinámica habitual basada en tanteo y ensayo equivale a hacer surf sobre la tabla de la estupidez, entendida como "Torpeza notable en comprender las cosas" (Real Academia de la Lengua Española, 2024). Este tema radical no proviene tanto de falta de capacidad, como del exceso de ego, reflejado en una inercia en el modo de hacer las cosas a la que nos hemos referido en todo el escrito, asimilable a la conciencia ordinaria o egotizada.

Una conciencia crítica y transformadora tendrá una mayor potencia formativa, si se enraíza en el vector educativo ego-conciencia, con todas sus consecuencias: básicamente diferenciando entre la posibilidad de elaborar, enseñar, investigar y promoverla desde y para el ego, o desde y para la conciencia. Esta última contribuirá más a la posible evolución humana.

Tesis: De esta manera, la educación puede convertirse en una herramienta poderosa para enfrentar los desafíos globales de la sostenibilidad y la violencia, contribuyendo a

la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa del medio ambiente.

Síntesis: Sí, pero desde la educación profunda de uno mismo, en el camino del ego a la conciencia y al "autoconocimiento esencial" (Herrán, 2004). Cuando se avanza por él suelen observarse cosas que antes no se percibían. Por ejemplo, que entender la educación como 'herramienta' puede ser un obstáculo que se puede trascender. También puede serlo si, como hacen los organismos internacionales que se ocupan de la educación (UNESCO, OCDE, UE, BM, etc.), se concibe para enfrentar los desafíos sociales globales, por ejemplo, de la sostenibilidad y la violencia. Ni la ciencia ni la educación son, en primera instancia, vectores prioritariamente orientados a resolver problemas sociales. La primera es para generar conocimiento y la segunda es para favorecer la formación (*bildung*). Desde ambos, se podrá estar en mejores condiciones para mejorar la vida y evolucionar interiormente, tanto a nivel personal, como social o de humanidad (Herrán, 2009b). Ciencia y educación no son un 'para'; son un 'desde' y un 'para' a la vez. Ahora bien, sin un 'desde' pedagógicamente ambicioso (educación de máximos, educación plena), el 'para' -tanto de la educación como de la ciencia, que depende en gran medida de la primera- es un *desiderátum*, una zanahoria para que el caballo miope y engañado avance y, con suerte, pueda saborearla al final de la jornada. Con esta cota de ambición pedagógica, podrá haber mucho desarrollo y progreso exteriores, pero poca evolución interior.

Lo anterior tiene algo que ver con dos errores recurrentes del ser humano asociables a la precipitación y con repercusiones en su educación y existencia en general:

- Pensar que el camino más corto es la línea recta y, por tanto, avanzar rectilíneamente para llegar cuanto antes. Esto es cierto en un universo newtoniano. En educación esto

no ocurre casi nunca. Lo más frecuente es que el camino más corto sea la línea curva, porque suele pasar que, en línea recta, llegar es no llegar. Por otro lado, si se procede desde la conciencia y no desde la impulsividad del ego, “Muchas veces lo más urgente es esperar” (manu Gascón, 1994, comunicación personal).

- Estar más pendiente de la curvatura trazada por el compás propio, que de fijarlo bien en el papel. Cuando el compás se pincha bien, la figura resultante es fácil y precisa, casi automática. Como, por el ego, queremos los frutos ‘ya’ -mejor, antes de plantar el árbol o de que éste crezca lo suficiente-, lo que suele resultar es una figura desnaturalizada, somera, superficial.

Pretender, en primera instancia, una sociedad más justa, equitativa y respetuosa del medio ambiente desde la educación de los alumnos, es insensato, desde un enfoque radical e inclusivo. Atendamos a las causas. Favorezcamos, en primer lugar, al menos, la educación de la humanidad, de la sociedad, de sus dirigentes, de sus educadores (naturales, legales o profesionales) e investigadores. La educación de los alumnos es posterior, aunque puede ser simultánea. Así, caerá como fruta madura, como lo que sobre todo es: un efecto de lo anterior.

Conclusiones

La sostenibilidad ambiental implica un uso responsable de los recursos naturales, sociales y económicos para garantizar un desarrollo llevadero y la conservación del medio ambiente a largo plazo. La violencia requiere su identificación, etiología y erradicación sin contemplaciones. Ninguno de los dos son problemas educativos básicos. Son problemas sociales ‘educacionalizados’. Por ello precisan alternativas pedagógicas viables y eficaces. Las posibles son tres:

- La externa, inmediata o directa: Puede asimilarse a la conciencia común, ordinaria. Es propia de los paradigmas consensuados (positivista, interpretativo y sociocrítico). Es de naturaleza rectilínea. Aborda los problemas desde los problemas mismos o desde un diagnóstico somero.
- La interna, profunda y mediata: Es propia de la dimensión radical del paradigma radical e inclusivo. Se relaciona con el centro del compás. Considera las raíces (positivas y negativas) que originan la formación o deformación de quien considera los problemas.
- La externa e interna a la vez. Deriva del paradigma radical e inclusivo. Considera tanto la mirada externa (paradigmas pedagógicos consensuados) como radical.
- Es de naturaleza espiral. Diferencia entre la cabeza y la cola. Por eso aborda los problemas desde un diagnóstico pedagógico profundo y suficiente. Se relaciona con la formación radical (ego, conciencia, autoconocimiento esencial) de la persona que maneja el compás.

Lo habitual es observar el problema identificándolo con lo que todos ven. A partir de aquí, lo normal es querer cambiar el exterior, que se identifica como problema. Por ejemplo, por lo que respecta a la preservación del medio ambiente y biodiversidad: la reducción de la basura gaseosa, líquida y sólida; la potenciación de las energías renovables; el favorecimiento del acceso equitativo a recursos básicos como agua potable, la alimentación y la energía; la mayor resiliencia ante las crisis y desastres naturales ambientales; la detención del deterioro de la naturaleza, etc. Dentro de lo normal también se encuentra la posibilidad de aprovecharse de las situaciones en beneficio propio. Al respecto, es importante tener en cuenta que, dada la naturaleza inmadura,

hipócrita y cínica del ser humano, tanto la educación para la sostenibilidad y para la no violencia puede canalizar metas e intereses egocéntricos. Por ejemplo, alineados con beneficios de multinacionales estados y ONGs, cuya verdadera prioridad es hacer negocio; o con afanes más modestos de investigadores o autores que viven de esta ubre sin pensar en destetarse, pues los réditos son satisfactorios. El potencial del paradigma sociocrítico para estos cuestionamientos puede ser útil, siempre y cuando no traicione su prioridad crítica por ningún sesgo político predeterminado.

Una estrategia radical e inclusiva incluiría, al menos:

- Todo lo anterior, susceptible de políticas y proyectos concretos en los que lo más importante serían sus objetivos específicos o evaluables, la metodología y los recursos y la evaluación final, regular y formativa, es decir, orientada al cambio permanente.
- La posibilidad de que los mejores proyectos sean no-proyectos, porque consistan en la conservación respetuosa de la naturaleza, entendida como ser vivo global, y en no cambiarla, como se haría con un familiar.
- La necesidad de que la noción de cambio exterior se aleje de dos clases de impulsos egocéntricos: el del cambio por el cambio y el del cambio violento o agresivo.
- La necesidad de que la noción de cambio exterior incluya el ámbito del cambio interior, basado en la educación y la formación radical e inclusiva (social, de los dirigentes, de los medios de comunicación, de los educadores (padres y docentes), de los investigadores, de los alumnos).
- La apertura a la educación en unidad no dual con la naturaleza (indígena ancestral, mística, culta, científica consciente de alto nivel, etc.).

- Su traslado a la educación, liderado por una educación formal y coherente. Esto es, primero, desde la formación inicial y continua de la dirección y del profesorado, con modelos de desarrollo docente asociados a procesos de innovación educativa (Imbernon, 2020) adecuadamente asesorados por expertos/as del propio equipo docente o externos/as idóneos, bien por su conocimiento de temas específicos como en procesos propios de la Didáctica General o polivalente. Y segundo, mediante una adecuada inserción en el currículo.

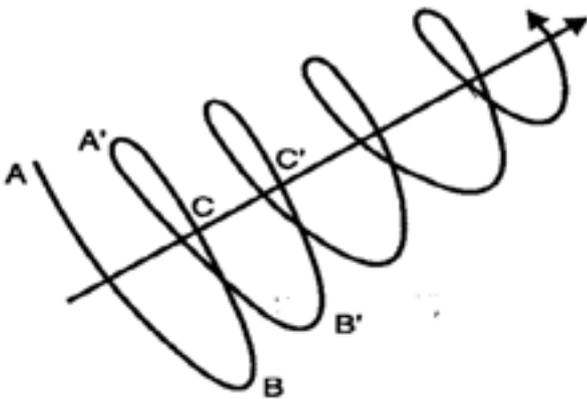
Sin atención pedagógica a la evolución interior, los logros sociales y pedagógicos sólo serán aparentes y no serán duraderos; además, el camino será siempre cuesta arriba y habrá tropiezos, recaídas y vueltas atrás significativas, por lo que se avanzará poco. Todo ello, aunque la corriente general evolucione lenta e irreversiblemente en complejidad de conciencia.

A modo de síntesis final: para que las causas y resultados (frutos) sean mejores que las siembras y cosechas de hoy, las raíces básicas a atender son de dos tipos:

1. La educación para la evolución interior propia (la del observador, en este caso, la de quien está leyendo o considere esto), y
2. La educación para la evolución interior de quienes son causantes de desarrollos o procesos de otros. Por ejemplo, los gobernantes con relación a los gobernados; los educadores (padres o profesores) con relación a sus hijos/alumnos; todos los sistemas sociales, incluidos los sistemas educativos, con relación a sus miembros o pertenecientes; cualquier persona con relación a cualquiera otra persona, pues todos somos educadores y educandos de todos, etc.

El transcurso de la evolución humana (interior o del ego a la conciencia) no es rectilíneo. Esta es una interpretación ficticia. Su creencia puede provenir de una elaboración egógena de su sombra proyectada al fondo de la caverna. La geometría de la posible evolución humana se parece más a una espiral plectonémica (Figura 2). De hecho, una parte muy importante del proceso evolutivo son las 'negatividades' existenciales, que tienden a metamorfosearse en positividad esenciales. Esta tendencia es irreversible, pero no gratuita. Eventualmente, aunque parezca que se involucre, se evoluciona de forma no lineal. Lo importante es que la altura entre espira y espira y el proceso de centración al eje se produzcan. A no mucho tardar, este proceso de evolución interior podrá ser evaluado como resultado global de una educación basada en la conciencia.

Figura 2: Posible geometría de la evolución interior del ser humano



Fuente: Herrán (1998a).

Para que las espirales de la evolución personal, social y de la educación se desplieguen de un modo eficiente del ego a la conciencia, es preciso trabajar, anhelar e imaginar con ambición pedagógica (Herrán, 2021, 2022a, 2022b; Herrán & Rodríguez, 2023). Por la inercia que imprime el ego en la razón (Herrán, 1997), la conciencia ordinaria está limitada por un techo

de cristal, porque está apegada a un suelo de cristal o poco y mal enraizada. En enfoque radical e inclusivo, entendido como cuarto paradigma del conocimiento pedagógico implica un enfoque de máximos. Por tanto, comparte la mirada naif con los niños de la primera y segunda infancias. Cuando escriben su carta a los Reyes Magos (tradición en España), aunque a veces su contenido deba ajustarse a una determinada realidad familiar, lo esperan todo. Esto es lo que es menester esperar del futuro, desde un anhelo parcial y total a la vez o radical e inclusivo.

Nuestro trabajo es parcial. Este escrito lo es. Por eso asume como reto el sentido que resulta de intentar evolucionar de la dualidad a hacia la síntesis (Laszlo, 1988; Herrán, 2003), de la parcialidad a la totalidad y del ego a la conciencia (Herrán, 1997, 1998). Para acicatear esta evolución posible desde la educación puede ser útil considerar también avanzar de la normalidad a lo extraordinario, en tres planos didácticos:

- En el plano de la enseñanza se sugiere trascender la actual educación basada en el aprendizaje (Biesta, 2006, 2012, 2017, 2024; Trevisan & Almir Dalbosco, 2023) para pasar a una educación basada a la conciencia (Herrán, 1995, 1997, 2024; Herrán & Rodríguez, 2023, 2024) que, por ser más compleja, incluya el aprendizaje y la educación, sin permanecer ahí. Además, se propone considerar ir más allá de una educación y una enseñanza basadas en la diversidad hacia una pedagogía con base en la diversidad, la identidad, la semejanza y la unicidad (Herrán, 2016b, 2022a).
- En el plano de la formación de profesorado la propuesta es ir más allá del profesorado reflexivo y de la formación habitual (Herrán, 2011d; Ramírez & Herrán, 2012; Herrán & Fortunato, 2019) y evolucionar hacia un docente que, siendo reflexivo, pueda ser no egocéntrico/a, lo más consciente posible (Herrán, 1999a, 2009a, 2014; Herrán &

González, 2002; Herrán & Rodríguez, 2023) y edificador (Arboleda, 2020, 2021).

- En el plano institucional, se propone trascender las organizaciones educativas eficaces y que aprenden, para ser maduras, en términos de menos egocéntricas y más conscientes (Herrán, 1999b, 2010, 2004b, 2011b, 2011c). Una herramienta útil puede ser el PAEC (“Protoinstrumento para la autoevaluación de estados de conciencia”, común para personas y para organizaciones/instituciones (Herrán, 2014).

Para todo lo tratado sobre la educación y la Didáctica General actuales y posibles son de aplicación los primeros versos del “No tan alto”, de Neruda (2018), cuando dicen: “Sin duda, todo está muy bien y todo está muy mal, sin duda”. Lo interpretamos así: desde la perspectiva de la Pedagogía radical e inclusiva el actual enfoque educativo y social son tan necesarios como radicalmente insuficientes. Desde el cuarto paradigma, en discusión, se añade a las coordenadas ordinarias una dimensión más, que tiene que ver con la dimensión radical de la educación.

Desde la perspectiva radical e inclusiva no sólo es posible fundamentar y articular una mejor educación para la sostenibilidad y la violencia, sino para cualquier tema pedagógico o social actuales o por venir. Su puesta en marcha, con el reconocimiento y aceptación de la comunidad científica y profesional, supondría la activación de dos fines de la educación actualmente inéditos: la evolución de la conciencia y la unidad del ser humano.

Referencias bibliográficas

- Anónimo inglés del siglo XIV (1981). *La nube del no saber y El libro de la orientación particular*. Paulinas.
- 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>
- Arboleda, J. C. (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>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practices*, 6(2), 35-49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 1-12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>
- Blay, A. (1993). *El trabajo interior. Técnicas de meditación*. Índigo.
- Blay, A. (2006). *Ser*. Índigo.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. FCE.
- Cebes (1995). *Tabla. Disertaciones. Fragmentos*. Gredos.
- Dogen Zenji (1989). *Shōbōgenzō (La naturaleza de Buda)*. Obelisco.
- Eberth, J., & Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: a meta-analysis. *Mindfulness*, 3, 174–189. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0101-x>
- Erasmus de Rotterdam (2011). *Elogio de la estupidez*. Akal.
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento investigación en el aula, análisis de la práctica*. Siglo XXI.
- Fichte, J. G. (1801). *Fundamento de toda la doctrina de la ciencia (como manuscrito para sus oyentes)* (2ª ed.). Juan Cruz Cruz (e.o.: 1794). <https://philosophicalimpressions.com/wp-content/uploads/2017/01/fichte-doctrina-de-la-ciencia-1794.pdf>
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Paidós.
- Gairín, J. & Ion, G. (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas*. Narcea.
- Goleman, D. (1987). *La meditación y los estados superiores de consciencia*. Sirio.
- Gómez Ramos, A. (2014). La paradoja de la estupidez. *Espaço Pedagógico*, 21(1), 61-79. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v21i1.3873>
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, & J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Mc-Graw-Hill.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heráclito (2015). *Fragmentos*. Encuentro.
- Herradas, S. (2017). En el aula... ¿meditación o mindfulness? En A. de la Herrán Gascón (Coord.), *Meditación y educación. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (269), 14-16. <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2017/01/062017.pdf>
- Herrán, A. de la (1988). *Lo uno-trino. La estructura del ser*. Manuscrito. Madrid.
- Herrán, A. de la (1990). *Pedagogía noogenética I. Memoria de licenciatura no publicada*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano: del yo existencial al ser esencial*. San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998a). *La conciencia humana*. San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998b). *Cómo estudiar en la universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Universitas.
- Herrán, A. de la (1999a). Claves para la formación total de los profesores. *Tendencias Pedagógicas* (4), 37-58. http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1999_04_03.pdf

- Herrán, A. de la (1999b). Coordinadas para la investigación multidisciplinar. *Encuentros Multidisciplinares* (3), 156-170. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/coordenadasinvmultidisciplinar.pdf>
- Herrán, A. de la (1999c). Teoría de los sistemas evolucionados. Aplicación a la Organización de instituciones educativas. *Actas del IV Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España (Universidad de Granada). 14-17 de diciembre.
- Herrán, A. de la (2000). Fundamentos de Racionalidad Compleja: Aplicación al Ámbito Científico. *Encuentros Multidisciplinares* (6), 60-72.
- Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Hergué.
- Herrán, A. de la (2004a). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 11-50. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404120011A/16270>
- Herrán, A. de la (2004b). Teoría de los Sistemas Evolucionados: Hacia las Organizaciones que Maduran. *Tendencias Pedagógicas* (9), 71-109. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4800/31507_2004_09_03.pdf
- Herrán, A. de la (2005a). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas* (10) 223-256. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1862>
- Herrán, A. de la (2005b). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado (2005), *Investigar en educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 481-571). Dilex.
- Herrán, A. de la (2005c). 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 (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://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1869>
- Herrán, A. de la (2008a). 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 (2008b). Metodología didáctica en Educación Secundaria: una perspectiva desde la Didáctica General. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Mc Graw-Hill.

- Herrán, A. de la (2009a). Estadios de evolución docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1926>
- Herrán, A. de la (2009b). Educación de la humanidad: El reto de una nueva Pedagogía. En M. Almendro (Coord.), *Krisis* (pp. 177-198). La Llave.
- Herrán, A. de la (2010). Más allá de la cultura escolar: hacia la madurez institucional. *Educación y Futuro Digital* (1-32), 18 de noviembre.
- Herrán, A. de la (2011a). Complejidad y transdisciplinariedad. *Revista Educação Skepsis. Formação Profissional, vol. I (Contextos de la formación profesional.)* (2), 294-320. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/completrans.pdf>
- Herrán, A. de la (2011b). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian Heredero, & M. Martin Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Universidad de Alcalá. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/04/La-madurez-institucional-como-constructo-pedag%C3%B3gico.pdf>
- Herrán, A. de la (2011c). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 6(1), 51-88. <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4799>
- Herrán, A. de la (2011d). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán, & 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 (2011e). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. En N. Álvarez Aguilar, & R. Cardoso Pérez (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Universidad de Camagüey. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/teuniv.pdf>
- Herrán, A. de la (2013a). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón (UNAM)*, (20), 5-24 <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/cambpedagradical.pdf>
- Herrán, A. de la (2013b). ¿Una transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica). En J. Paredes, F. Hernández, & J. M. Correa (Eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 30-51). Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Herrán, A. de la (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 (2016a). Barbarie cultural extrema y educación basada en la conciencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 9 (1), 95-113. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/4765>

- Herrán, A. de la (2016b). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Fahrenhouse. Recuperado de <http://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/24>
- Herrán, A. de la (2017a). ¿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 (2017b). Sin meditación no hay educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (269), 24-26. <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/pedagogia0617.pdf>
- Herrán, A. de la (2017c). 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* (pp. 13-100). Zapopan (Jalisco): Editorial Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_i_Introduccion_e_insuficiencias.pdf
- Herrán, A. de la (2017d). 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 y A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI* (pp. 101-173). Zapopan (Jalisco): Editorial Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_II_Alternativas.pdf
- Herrán, A. de la (2018a). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Edições Hipótese. <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. de la (2018b). La Pedagogía ante el adoctrinamiento de las religiones. *Conjectura: filosofia 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 (2020). Cuando la educación tiene errores e innovar no es suficiente. *The Conversation* <https://theconversation.com/cuando-la-educacion-tiene-errores-e-innovar-no-es-suficiente-117138>
- Herrán, A. de la (2021). La Didáctica y el paradigma del techo de cristal. Una mirada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía*, 10(4), 31-41. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1247>
- 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 heterológicas rearticulaciones políticas fronterizas y creación 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 (2023). Dualidad y Didáctica General Radical. *Conjetura: Filosofia e Educação* (28), e023034. <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AAsrS4%5FPgNliqsA&cid=32ECF05545E78CF3&id=32ECF05545E78CF3%21928210&parId=32ECF05545E78CF3%21928206&o=OneUp>
- Herrán, A. de la (2024). Más allá del aprendizaje. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 13(6), 16-38. <https://doi.org/10.36260/8y16yt95>
- Herrán, A. de la, & Flores, M. J. (2023). Desarrollo docente. En A. de la Herrán, & A. Medina, *Didáctica General: formarse para educar* (pp. 177-187). Octaedro.
- Herrán, A. de la, & Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Acta Scientiarum Education*, 39 (3), 311-317. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.33008>
- Herrán, A. de la, & Fortunato, I. (2019). ¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado? *Pro-posições* (30), 1-32. *Monográfico: Didáctica y formación de profesorado*. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0033> http://www.scielo.br/pdf/pp/v30/es_1980-6248-pp-30-e20170033.pdf
- Herrán, A. de la, & Paredes, J. (2013). *Técnicas de enseñanza*. Síntesis.
- 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, & Sabbi, C.R. (2021). ¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior? Una mirada radical e inclusiva. *Imagens da educação*, 11(2), 30-45. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.55815>
- Herrán, A. de la, & Xu, R. (2023). *El tao en la enseñanza: un enfoque radical e inclusivo*. Hiares.
- Herrán, A. de la, Fortunato, I., & Álvarez, N. T. (2023). Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva. *Pro-Posições* (34), 1-26 <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0124ES>
- Imbernon, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias

- para el siglo XXI. *Revista Currículum* (33), 49-67. <https://doi.org/10.25145/j. curricul.2020.33.04>
- Ingenieros, J. (2000). *El hombre mediocre*. Elaleph.com. <http://upcndigital.org/~ciper/biblioteca/Lecturas%20 tempranas/Jose%20Ingenieros%20-%20El%20hombre%20mediocre.pdf>
- Kuhn, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. F.C.E.
- Kuhn, T. S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Tecnos.
- Kuhn, T. S. (1990). The road since the structure. En A. Fine, M. Forbes, & L. Wessels, *Philosophy of Science Association* (vol. 2). Philosophy of Science Association.
- Lao Zi (2012). *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. Trotta.
- Laszlo, E. (1988). *Evolución. La gran síntesis*. Espasa-Calpe.
- Lie Zi (1987). *Lie Zi. El libro de la perfecta vacuidad*. Kairós.
- Lozano, A. (2022). *La sabiduría del no saber. Actualizar los conocimientos que cambiarán nuestra vida*. Kairós.
- Machado, A. (1998). Campos de Castilla. Biblioteca Nueva.
- Marina, J. A. (2015). ¡Despertad al diplodocus!: Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás. Ariel.
- Moreno Castillo, R. (2021). *Breve tratado sobre la estupidez humana*. Fórcola.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Morin, E. (2009). *El octavo saber*. <http://www.youtube.com/watch?v=UhwY4MZiFC0>
- Murillo, J. (2011). Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), pp. 3-12. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119880001.pdf>
- Neruda, P. (2018). *Estravagario*. Seix Barral.
- Nietzsche, F. (1965). *Genealogía de la moral*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1972). *Así habló Zaratustra*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2018). *Más allá del bien y del mal*. Mestas.
- Osho (2004). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Grijalbo (e.o.: 2000).
- Paredes, J., & Herrán, A. de la (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Síntesis.
- Petty, G. (2023). *Educación basada en evidencias*. SM.
- Platón (1969). *La república*. Instituto de Estudios Políticos.
- Ramírez Vallejo, M. S., & 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. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3039>
- Rodríguez Herrero, P., García Sempere, P. J., & Cabrera García, A. (2023). Inclusive co-

- teaching with teachers with intellectual disabilities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2023.2288550>
- Russell, B. (1992). *El conocimiento humano*. Planeta-De Agostini.
- Sabbi C. R. (2019). Meditação e educação em um contexto marcado pelo condicionamento alienante. En D. Corte Real J. Cristina Pedro, & P. Modesto da Silva. *I Seminário Internacional de Educação Biopolítica e Formação de Professores & II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação em Educação Brasil/Argentina* (pp. 259-264). 27-30 de agosto de 2018. Brasil: Unversidade Caxias do Sul.
- Sabbi, C. R. (2020). *Pedagogia radical e inclusiva: nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid-Universidade de Caxias do Sul, Madrid (España), Caxias do Sul (Brasil).
- Saramago, J. (2001). *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara.
- Sharma, H. (2015). Meditation: process and effects. *Ayu*, 36(3), 233-7. <https://doi.org/10.4103/0974-8520.182756>
- Tabori, P. (1959). *La estupidez humana*. FCE.
- Touriñán, J. M. (2018a). *Concepto de educación y conocimiento de la educación*. Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE). <https://redipe.org/wp-content/uploads/2018/11/Libro-concepto-de-educacion.pdf>
- Touriñán, J. M. (2018b). Imagen social de la Pedagogía (disciplina científica y carrera). *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 7(9), 32-58. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/560>
- Trevisan, A. L. & Almir Dalbosco, C. (2023). Crise da educação contemporânea: da aprendizagem à formação. *Revista Educere et Educare*, 18(47), 68-89. <https://doi.org/10.48075/educare.v18i47.30057>
- Verneaux, R. (1982). *Textos de los grandes filósofos: Edad Antigua*. Herder. https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Recurso:Fragments_de_Her%C3%A1clito
- Xu, R., Herrán, A. de la., & Rodríguez Herrero, P. (2023). ¿Qué pueden aportar las enseñanzas de los clásicos del Tao a la educación occidental? *Revista de Educación* (399), 105-129. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-563>
- Zhuang Zi (1996). *Zhuang Zi. Maestro Chuang Tsé*. Kairós.