

Algunos errores radicales de nuestra educación

Some radical errors in our Education

**Discurso de investidura,
Doctor Honoris Causa Redipe**

Agustín de la Herrán Gascón¹

Universidad Autónoma de Madrid

4 7

Quiero agradecer a la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en la persona de su director, D. Julio César Arboleda, el grato honor al concederme el título de “Doctor Honoris Causa por la Red Iberoamericana de Pedagogía”, por la trayectoria investigadora y docente desarrollada desde hace casi 40 años y orientada a la renovación pedagógica radical de la Pedagogía, la Didáctica General y sus objetos de estudio.

Agradezco de un modo particular haber contado con la confianza incondicional y el impulso el Dr. Arboleda en la elaboración y aplicación

progresivas del “enfoque radical e inclusivo” de la educación/formación, posible 4º paradigma pedagógico compatible con el positivista, interpretativo y sociocrítico.

Agradezco especialmente el apoyo de personas muy importantes en mi vida personal y profesional. Entre ellas, mi familia, mis tres maestros ‘seniors’ (‘manu’, Félix y Sergio), mis dos maestros ‘juniors’ (Pablo y Bianca) y los buenos amigos del grupo de investigación “Pedagogía, Formación y Conciencia” (PFC), de la Universidad Autónoma de Madrid (España).

Agustín de la Herrán Gascón

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

Resumen

Nuestra educación es incompleta, parcial y externalizante. Se polariza en lo externo a la persona, aunque se denomine 'interior', y coincide con en gran medida con lo que los sistemas educativos globalizados, las sociedades y los Estados demandan. El objetivo de este trabajo es indagar en la realidad pedagógica actual y posible al revés de como se suele hacer: en lugar de centrarnos en buscar la mejora y los cambios necesarios, intentaremos aproximarnos a lo que es insuficiente, está mal construido, se hace mal o se deja de hacer. Para dar respuesta al objetivo, la metodología será el ensayo pedagógico apoyado en el "enfoque radical e inclusivo" (Herrán, 2014). El ensayo se considera la metodología de investigación más necesaria, en la medida en que puede contribuir a la relación y a la apertura, fibras íntimas de la innovación o creatividad aplicada en contextos sociales. Su contenido puede considerarse innovador y orientado al cambio pedagógico, aunque difiere de la noción de cambio educativo al uso (v. g. Fullan, 2012, 2020; Fullan & Hargreaves, 1992), pues responde a un cambio radical de lo que por cambio educativo se entiende normalmente en Pedagogía y en Didáctica General (Herrán, 2013). Los resultados se identificarán con el contenido del ensayo, aunque específicamente en diferentes errores o insuficiencias identificadas. Conciernen, de manera especial, a los responsables de la investigación educativa y de la formación pedagógica de educadores. El anhelo del estudio es contribuir al desempeoramiento (paso de situaciones 'malas' a otras 'menos peores') de la educación, la formación, la enseñanza y los currículos, para, en un futuro, aspirar a una mejora evolutiva. Se confía en que lo que sigue pueda tener alguna incidencia en la transferencia investigativa, profesional y social que toma como referencia la escuela y la sociedad. El trabajo se desarrolla en un marco de renovación pedagógica que afecta, en general, a

las Ciencias de la Educación y, en particular, a la Pedagogía y la Didáctica General o polivalente, comprendida esta última como disciplina "en el núcleo de la Pedagogía" (Sevillano, 2011). Sus desarrollos pueden considerarse incluidos, primordial o nuclearmente, en la Didáctica General -de forma inseparable de la Pedagogía-, en la medida en que esta disciplina "se preocupa de analizar críticamente las grandes corrientes del pensamiento didáctico y las tendencias predominantes en la enseñanza contemporánea" (Alves de Mattos, 1960, p. 30). Entendemos que el estudio verifica criterios de excelencia del Consejo Europeo de Investigación (2024), a saber: es una propuesta de investigación muy innovadora, con cierto riesgo, busca adquirir conocimientos al límite de lo experimentado hasta el momento y propone nuevas teorías o metodologías.

Palabras clave

Educación, errores radicales, enfoque radical e inclusivo de la educación, Pedagogía, Didáctica General, formación, enseñanza

Abstract

Our education is incomplete, partial and externalizing. It is polarized in what is external to the person, although it is called 'interior', and coincides mostly with what globalized educational systems, societies and States demand. The objective of this work is to investigate the current and possible pedagogical reality in the opposite way to how it is usually done: instead of focusing on the search for improvement and necessary changes, we will try to approach what is insufficient, poorly constructed, poorly done or not done. To respond to the objective, the methodology will be the pedagogical essay supported by the "radical and inclusive approach" (Herrán, 2014). The essay is considered the most necessary research methodology, insofar as it can contribute to the relationship and openness, intimate fibers of innovation or creativity applied

in social contexts. Its content can be considered innovative and oriented to pedagogical change, although it differs from the usual notion of educational change (v. g. Fullan, 2012, 2020; Fullan & Hargreaves, 1992), as it responds to a radical change of what is normally understood by educational change in Pedagogy and General Didactics (Herrán, 2013). The results will be identified with the content of the trial, although specifically in different errors or inadequacies identified. They concern, in a special way, those responsible for educational research and pedagogical training of educators. The aim of the study is to contribute to the performance (passage from 'bad' to 'less bad' situations) of education, training, teaching and curricula, to aspire, in the future, to an evolutionary improvement. It is hoped that what follows may have some impact on the research, professional and social transfer that takes the school and society as a reference. The work is developed within a framework of pedagogical renewal that affects, in general, the Educational Sciences and Pedagogy and General or polyvalent Didactics, the latter being understood as a discipline "at the core of Pedagogy" (Sevillano, 2011). Its developments can be included, primarily or nuclearly, in General Didactics -inseparately from Pedagogy-, to the extent that this discipline "is concerned with critically analyzing the major currents of didactic thought and the predominant trends in contemporary teaching" (Alves de Mattos, 1960, p. 30). We understand that the study meets the criteria of excellence of the European Research Council (2024), namely: it is a highly innovative research proposal, with some risk, seeks to acquire knowledge at the limit of what has been experienced so far and proposes new theories or methodologies.

Key words

Education, radical mistakes, radical and inclusive approach to education, Pedagogy, General Didactics, training, teaching

Introducción

El mayor problema de nuestra educación no es un problema, en sentido estricto. Podría comprenderse como un sistema de problemas radicales, cuya raíz común no es sólo la ignorancia, sino la inconsciencia, de modo que la ignorancia radical puede considerarse una derivada de ella. También puede interpretarse como un meta problema.

Sea como sistema de problemas o como meta problema, se expresa en otras raíces provenientes de ellos que subyacen a lo que en la educación y enseñanza normalmente se interpreta y se pretende. Las siguientes son algunas de ellas. Subyacen como causas o razones relativas tanto de nuestra enseñanza y educación como de la Pedagogía y la Didáctica General y otras Ciencias de la Educación. Lo normal es no haber reparado en ellas desde la ciencia normal o standard (Kuhn, 1975, 1978, 1990). De ahí su condición de 'radical'. Lo normal también es haberlas intuido, tenerlas como preparadas o sodormidas en la antesala de un paradigma verdadero y distinto, al que hemos denominado "radical e inclusivo" (Herrán, 2014, 2018; Herrán & Rodríguez, 2023). El objetivo de este trabajo es indagar en la realidad pedagógica actual y posible desde la perspectiva de lo que es insuficiente, está mal construido, se hace mal o se deja de hacer.

No son sólo los que se incluyen aquí, son muchos más, todos muy relevantes. Alguno es casi infinito, algún otro es discreto. En conjunto o sistema de errores hace que se pueda afirmar que nuestra educación está radicalmente equivocada (Herrán, 2017a). Estos planteamientos y razones son compatibles con los tres paradigmas consensuados (positivista, interpretativo y sociocrítico) y con cualquier otra perspectiva fundamental o actual, como la otredad y la revolución digital (Arboleda, 2024) o la práctica de la renovación pedagógica (v.g. Torrego Egido & Martínez Scott, 2018).

Hemos considerado que el enfoque radical e inclusivo de la educación podría ser un cuarto paradigma del conocimiento pedagógico, aunque fue el primero cronológicamente y el único nacido de una educación con base en la conciencia. Facilita un cambio de foco en la observación, tanto global como analítico. Tomando como referencia una educación de máximos (educación plena) y, a la vez, una moción a la totalidad a la educación común, permite, por ejemplo, apreciar con diaphanidad posibles errores pedagógicos radicales. Todos ellos aseguran carencias didácticas que imposibilitan o dificultan enormemente la interiorización y educación plena, comprendida como proceso de evolución interior del ego a la conciencia. Todos son errores generalizados, recurrentes, desapercibidos y de alta gravedad. Su efecto ‘educativo’ resultante es que impiden elevarse interiormente al ser humano, al conformar un ‘suelo de cristal’ con el que se topan las actuales y exiguas raíces educativas. Sin raíces largas y fuertes, el árbol no puede ser alto. Así pues, o se prioriza un proceso radical de cambio en educación o de radicación educativa, o mejor sería que el árbol no creciese mucho más en altura.

Los siguientes títulos prosiguen el encabezamiento siguiente: “Desde el enfoque radical e inclusivo de la Pedagogía y la Didáctica General, un error es...”:

1. Apegarse a la normalidad

Un sustrato de esta interpretación parcial y errónea de nuestra educación está relacionado con el incondicional apego a la normalidad. Se manifiesta como recurrencia en temas de debate, publicaciones, polarización de la atención en (casi)siempre lo mismo, la aplicación del calificativo ‘innovador’ a lo que no lo es ni renueva nada, a la dificultad para la expansión y profundización del corpus de la Pedagogía y, dentro de ella, de la Didáctica General, etc.

¿Y si la clave no estuviera en donde siempre, en los contenidos de la recurrencia o en la normalidad epistemológica? ¿Y si nuestra mirada estuviera atendiendo aspectos y ámbitos parciales, y, además, dualmente, de manera sesgada? Hoy la normalidad condiciona y encorseta la innovación, que, por tal razón, no suele ser renovadora. En lugar de ser conscientes del baricentro de la educación, se prioriza el interés por cuestiones periféricas (TIC, metodologías, inclusión, emocionalidad, justicia social, etc.) (Herrán & Fortunato, 2017). Como consecuencia, el centro de gravedad atencional se eleva y los vehículos se tornan inestables, con el riesgo real de salirse de la carretera, sobre todo en las curvas.

El apego a la normalidad implica la endogamia nutricia de mamar de las mismas ubres epistemológicas: enfoque, autores, tradiciones, *ismos*, etc. El camino de la uniformidad formativa es profundamente contradictorio y empobrecedor a la larga. A la corta puede ser una necesidad, una fase. Después se trata de madurar o de evolucionar en complejidad-conciencia desde una verdadera autonomía con base en la libertad interior y exterior. La autonomía dual implica dejar atrás o enfrentarse a los orígenes. La autonomía compleja y consciente puede significar salir de la caverna y poder volver a entrar cuando se entienda conveniente.

2. No diferenciar entre lo existencial y lo esencial

Comenio (1984) decía que conocer era saber cómo difieren las cosas. Este apunte genial requiere para su realización la conciencia y voluntad de hacerlo con una intencionalidad comparativa. El problema es que la comparación sólo puede referirse a lo externo o circunstancial, nunca a lo profundo o radical. Para lo que nos ocupa, la propuesta es pertinente, puesto que de lo que se trata es de considerar lo periférico y lo nuclear o lo existencial y lo esencial. Su alcance

es de máxima relevancia para todo ser humano -pensemos en alumnos y familias, docentes e investigadores- sobre todo si de lo que se trata es de clarificar la propia vida.

Hay un ámbito de la vida existencial y otro esencial. Lo existencial tiene que ver con un mejor vivir, el trabajo, la familia, los amigos, las aficiones, el desarrollo profesional, la personalidad, lo emocional, etc. Lo esencial se refiere a la evolución interior del ego a la conciencia, el autoconocimiento esencial (Herrán, 2004a), la espiritualidad, etc. El ser humano que vive en conciencia ordinaria, que es la inmensa mayoría, no los discrimina. Desde la educación, la enseñanza, la formación y el desarrollo docente tampoco se diferencia entre uno y otro, salvo excepciones. Una de las causas epistemológicas por las que esto ocurre es porque, de una forma u otra, nuestra educación, que es la que posibilita la conciencia, la visión, está asentada en la Filosofía.

La Filosofía sólo opera en el estrato existencial; no sirve para despertar en lo esencial. Si se ocupase de lo esencial, de lo profundo, dejaría de ser Filosofía. Mutaría a otra cosa: mística, meditación o a la gran síntesis que hemos denominado Pedagogía radical e inclusiva. Tomando como referencia la educación plena, la Filosofía y la herencia pedagógica de Sócrates, con base en el saber, son tan útiles existencialmente como limitadas o erróneas esencialmente. Desde un enfoque radical e inclusivo, y si de 'Educación' con mayúscula se trata, es imprescindible su presencia y retirada a la vez.

El problema gravísimo surge cuando las cuestiones esenciales son solo o sobre todo abordadas existencialmente, vía aprendizaje y saberes, con lo que también son radicalmente confundidas. Con frecuencia este proceso se realiza incluyendo un conato de esencialidad, por lo que se incurre en gravísimos errores, como entender que lo más profundo de lo superficial

es lo esencial o que lo esencial forma parte de lo existencial. La inversión de las cosas al entender que la cabeza es la cola se puede producir, bien por inconsciencia, por ignorancia, por una combinación variable de ambas causas y/o por mala voluntad. La última razón es descartable a poca conciencia que haya. La desorientación resultante crea "inercias cognoscitivas" (Herrán, 1995, 1997) que refuerzan la dualidad en la razón. El resultado se traduce en vidas confusas y sin norte o con un norte equivocado, lo que genera vacíos profundos que solo propios *ismos* causantes de ellos afirman poder volver a llenar, lo que cierra un bucle con frecuencia imposible de romper o de mutar a una espiral evolutiva o plectonémica, enrollada en torno a la conciencia.

3. Actuar como se la educación se comprendiese

Se llama 'educación' a lo que hacemos o a lo que los científicos (pedagogos) denominan de este modo (v.g. Touriñán, 2018). Sin embargo, desde el prisma radical e inclusivo, el conocimiento pedagógico que de la educación se tiene dista mucho del fenómeno en toda su complejidad y compleción. A esta mejor versión de la educación es a la que podemos denominar 'educación con mayúscula', 'educación verdaderamente superior' (no necesariamente la universitaria) (Herrán & Sabbi, 2021) o 'educación plena'.

La educación con mayúscula quizá se perdió de vista tras la "era axial" (aproximadamente, entre los siglos -VIII y -II), siguiendo el concepto de Jaspers (2001). En este lapso vivieron y enseñaron grandes maestros/as de Oriente y Occidente. El problema para Occidente y para la sociedad globalizada fue que se siguió el camino de Sócrates, un maestro menor, en lo que a conciencia se refiere, cuyo legado ha fertilizado y determinado la escuela hasta nuestros días. Atrás quedaron educación y enseñanzas cuyo sentido era una vida más consciente en lo esencial, de maestros relevantes, como los clásicos del tao (Lao Zi, Zhuang Zi y Lie Zi),

el buda Gautama, Antístenes o Diógenes de Sinope.

Se caracterizaron (disfrazaron) como ‘filosofía’ o ‘religión’, cuando no fueron otra cosa que ‘educación’ y ‘Pedagogía radical’ (o equivalente). El prejuicio y predisposición del *ismo* de Occidente (occidentalismo) y las etiquetas anteriores contribuyeron a que sus enseñanzas no fueran reconocidas como pedagogías, ni ellos como educadores y pedagogos de primera división. Por tanto, se evitó la posibilidad de una gran síntesis epistemológica entre las dos grandes tradiciones educativas: la socrática, con base en el saber, y la Oriental clásica, con base en el no saber (Herrán, 2018).

Desde el enfoque radical e inclusivo de la Pedagogía, se ha actualizado la relevancia educativa de esta posible convergencia y síntesis universal. Un faro (concepto y fenómeno) posiblemente útil para esta navegación es el concepto de “educación plena” (Herrán, 2021, 2022a, 2022b, 2023; Herrán & Rodríguez, 2023; Herrán & Sabbi, 2021). La educación plena se desarrolla dentro y fuera de un tetraedro cuyos vértices son: la mejor comprensión en saberes disciplinares posible, el mejor desarrollo competencial posible, la mejor educación de la conciencia posible y la mejor educación centrada en el reconocimiento, control y pérdida de ego posible. En el baricentro de la figura estaría la meditación.

Junto a esta posibilidad, la actual el meta objetivo de esta forma de cuasi educación es que los alumnos sean futuros adultos competentes, no que sean personas plenamente educadas y conscientes. Pocas voces críticas y alternativas se escuchan desde la Didáctica General y la Pedagogía en este sentido.

4. Identificar ‘fines de la educación’ con fines de una educación plena

Los fines de la educación no son los fines

de la educación plena. En un libro sobre el estado de la cuestión, Monarca (2009) propone recuperar, actualizar y aplicar el debate teleológico de la educación. Por ello, explora diversas metas propias, que incluyen fines políticos (ciudadanía crítica, participativa y democrática), sociales (cohesión, inclusión, solidaridad y justicia sociales), económicos (preparación laboral), históricos (transmisión del legado, comprensión de la historia y la cultura), pedagógicos (desarrollo integral de la persona), epistemológicos (desarrollo del pensamiento crítico, cuestionamiento y generación de conocimiento), etc. Desde el enfoque radical e inclusivo, esta propuesta, que es representativa, sólo se refiere al estrato existencial. Por tanto, excluye la dimensión esencial o radical, con lo que no puede fundamentar una educación plena.

En el plano didáctico, la enseñanza congruente con los fines de la educación ‘alopáticos’ se desarrolla sobre conocimientos y aprendizaje; por tanto, se orienta a la adquisición de conocimientos disciplinares, competencias clave, valores y virtudes relativas a la planificación de objetivos y tareas, la responsabilidad, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la comunicación oral, la creatividad y la innovación, la comprensión interpersonal y las habilidades comunicativas, el uso de las TIC, el manejo de la interculturalidad en el aula, la negociación y el manejo de conflictos, etc.

A la vista de ello nos preguntamos: ¿dónde están los fines de la educación y la didáctica orientados a la evolución interior de las personas? ¿Por qué anclarse al ‘desarrollo integral de la persona’? ¿Es que no se ve nada criticable en ello o más allá? ¿Por qué se establece una correspondencia entre fines de la educación y aprendizaje, concretamente, con la dualidad ‘comprensión disciplinar’, ‘adquisición de competencias clave’ y ‘educación en valores’? ¿Acaso la educación puede reducirse a eso?

La educación plena no es sólo competencial. Tampoco disciplinar. Tampoco se puede basar en el aprendizaje, es decir, en la adquisición de conocimientos (significados), pues incluye la pérdida y otros procesos no asimilables al aprender.

De la educación plena se deducen 9 ámbitos de fines de la educación no incluidos en los actuales fines de la ciencia normal o estándar:

- El ego personal y social, comprendido como causa o fuente de los errores humanos, de los conocimientos sesgados y de la necesidad e inmadurez casi constitutiva del ser humano. Un ciudadano lúcido, Saramago (2001), escribió que estaba por nacer un ser humano cuya segunda piel no fuera el egoísmo. En la medida en que el egocentrismo es la causa más frecuente de egoísmo, inmadurez y necesidad humana, este ámbito formativo resulta crucial. Sin embargo, pareciera que la Pedagogía todavía no lo ha visto ni relacionado con la enseñanza, la formación del profesorado y el desarrollo docente; por esta razón hace unos años consideramos adecuada la metáfora del “punto ciego”.
- La conciencia, comprendida como órgano de la visión, causa del darse cuenta, factor más importante de la educación y variable principal de la que depende la posible evolución humana, tanto personal como social y filogenética. Más allá de su relevancia, la conciencia no es suficiente, al menos por dos razones: porque ha de acompañarse de comportamiento consciente, y porque es completamente imprescindible incorporar el reconocimiento, control y pérdida de ego para que florezca en la educación y en la vida. La razón es que una alta conciencia es compatible con un alto ego (Herrán, 1998) y/o porque el ego suele disfrazarse de conciencia.
- El eje ego-conciencia, entendido como eje estructurante de la educación y de numerosos constructos educativos y comprendida como sentido de la evolución interior. En la medida en que el ser humano ve poco por su ego, este proceso como ‘vector educativo esencial’ es prioritario para su visión y acción.
- El autoconocimiento esencial (no ha de confundirse con autoanálisis o con autoconocimiento existencial, tal y como lo que la propia Pedagogía, la Psicología o la Psiquiatría lo interpretan).
- La evolución humana, en términos de complejidad de conciencia.
- La unidad del ser humano.
- Una educación para la universalidad (Herrán & Muñoz, 2002; Herrán, 2008) y de la Humanidad (Herrán, 2009), compatible con las ‘educaciones’ singulares, disciplinares y competenciales.
- La meditación (Herrán, 2017b), en cualquiera de sus formas (no *mindfulness*), como metodología de educación radical e inclusiva.
- La evolución de la educación ordinaria una ‘educación plena’ (o equivalente).

5. Identificar educación y aprendizaje

La educación en términos sólo de aprendizaje o la ‘educación como aprendizaje’ (Herrán, 2024) es una barrera para la educación plena. Se trata de un error molecular generalizado, recurrente y desapercibido.

La educación identificada con el aprendizaje deriva del modelo anglosajón -donde la Pedagogía o la Didáctica General no existen como disciplinas científicas, y donde la educación gira alrededor del ‘learning’ y la impronta pseudo pedagógica de la Psicología. La hipertrofia de la

Psicología en la educación complica el proceso, porque, desde su limitación epistemológica y el énfasis descompensado en constructos que periódicamente inculca a la educación -v.g. conducta, autoestima, resiliencia, aprendizaje, emociones, etc.-, descompensa el significado y el sentido de la educación y desnaturaliza su identidad y su transcurso. Por cierto, esto ya ha pasado en otros momentos de la historia reciente de la educación y se ha traducido en pérdida de tiempo y de acierto.

El cóctel epistemológico resultante dificulta, a priori, el necesario equilibrio epistemológico que sí garantizan la Pedagogía y la Didáctica General o polivalente, como disciplinas pertinentes con efecto regulador, equilibrador. Al minimizar su presencia, comprendidas como únicas Ciencias Sociales cuyo objeto de estudio es la educación y la enseñanza, el sentido de la educación se altera, se difumina o desaparece en la conciencia técnica propia de la ciencia normal, de modo que o bien la conciencia formativa e incluso investigadora lo pierde de vista. Lo anterior es extensible a la enseñanza en todos los niveles, la formación del profesorado y a la investigación y transferencia educativas.

Esta constricción actúa como un verdadero techo y suelo de cristal epistemológicos y profesionales que impiden crecer y evolucionar interior y profundamente tanto a estas disciplinas pertinentes como a sus objetos de estudio. Al ser de cristal, cuesta reconocerlos. La centración en lo que no es central y el sesgo en la conciencia pone todas las catexias pedagógicas sólo en una de las alas. Así es imposible volar. Lo propio del ser humano plenamente educado es volar. De este modo lo que se asegura es su continua permanencia en el suelo anclada por una miopía formativa, causada por una deficiente visión o inadecuada teoría real.

Se propone un sistema de razones desde las que cabe deducir que carece de sentido pedagógico

basar un currículum en aprendizajes, si de lo que se trata es de educar plenamente:

- En contextos escolares y no escolares, constructos como el ‘conocimiento’, la ‘creatividad’, la ‘cooperación’, la ‘empatía’ o el ‘aprendizaje’ son aceptados *a priori* como positivos, educativos y deseables. Sin embargo, ninguno de ellos es positivo *per se*. Una forma de discriminar su educatividad es cruzándolos con el eje ‘ego-conciencia’ (Herrán & González, 2002). Al hacerlo, aquellos constructos muestran sus dos facetas, por lo que se discriminan mejor. Esta cautela es clave para definir su teleología u orientación educativa. Aunque podríamos referirnos a cualquiera de estos conceptos y a otros más, y centrándonos en el que nos ocupa, resulta evidente que “No todo aprendizaje significativo y relevante es educativo” (Herrán & González, 2002). De hecho, los aprendizajes significativos y relevantes pueden ser claves para cualquier propuesta ‘didáctica’ planificada e inducida desde el ego docente, institucional, estatal, supranacional o de humanidad, así como para el adoctrinamiento científico, nacionalista (secesionista o centralizador), religioso, cultural, social, deportivo, militar, etc.
- La significatividad excesiva y dual por el aprendizaje puede imprimir sesgo, parcialidad y terminar por ser deformativa, tanto si es adaptada o acomodada como si es repudiada.
- Un currículum basado en aprendizajes es compatible con la promoción de egocentrismo colectivo, necedad, adoctrinamiento, parcialidad, sesgo y/o mentiras (Herrán et al., 2023; Herrán & Rodríguez, 2024), no discrimina porque no lo ve, sobre todo si toda una comunidad participa de la misma dualidad. Un ejemplo histórico, que todavía colea en las más prestigiosas universidades

del mundo, es la ‘leyenda negra’ construida por Inglaterra, Holanda, Francia, Italia, etc. sobre España y la Hispanidad.

- Un currículo basado en el aprendizaje no incluye, por definición, otros procesos contrarios o complementarios que no suelen tenerse en cuenta en educación, aunque algunos de ellos podrían tener un reflejo competencial basado en la pérdida con la que se gane en educación (Herrán & González, 2002). Por ejemplo:
 - o ‘Pérdida’, ‘descondicionamiento’, ‘eliminación’, ‘desprendimiento’, ‘desapego’, ‘desidentificación’, etc., si se refiere al ego (Herrán, 1997).
 - o ‘Desaprendizaje’, si se refiere a la pérdida o eliminación de elementos cognoscitivos perimétricos, como saberes, hábitos, comportamientos y conocimientos en general.
 - o Olvido involuntario o preconscious o inconsciente.
 - o Destrucción (constructiva), en el sentido de Nietzsche (1965, 1972, 2018).
 - o Meditación (no confundir con *mindfulness*), heredera de la metodología educativa más antigua de la Historia, que, en su noción más profunda, equivaldría a ‘no aprendizaje ni no aprendizaje’, y que, en niveles muy avanzados, no busca aprendizajes, pues no tienen ya sentido (v.g. Herrán & Xu, 2023).
- Con la mirada puesta en el proceso de “educación plena” (Herrán, 2021, 2022a, 2022b, 2023; Herrán & Rodríguez, 2023; Herrán & Sabbi, 2021), la educación basada en el aprendizaje (actual) equivaldría 1/4 o 1/3 del camino de la educación posible.

En efecto, con una educación basada en un aprendizaje significativo y relevante, a lo sumo puede alcanzarse el campamento base del K2 de nuestra educación. Una vez allí, lo natural y preciso es desprenderse del peso y lo superfluo para descansar e iniciar el ascenso. Con todo el campamento a la espalda, sencillamente, no se puede subir y menos bajar más adelante. De este modo, se incrementará la posibilidad de fatigarse, avanzar poco o nada y accidentarse. Para este tramo, una mayoría de los aprendizajes no sirve, es preciso soltarlos, trascenderlos. La pérdida o descondicionamiento es la segunda fase. El proceso incluye unas cuantas fases más (v.g. Sabbi, 2020).

- Una educación entendida como aprendizaje es óptima para lograr los objetivos de las agendas de los organismos internacionales, de los Estados como sistemas y del desarrollo o progreso social, pero no para la educación profunda (esencial) y externa (existencial) de la persona y la evolución educativa de la ciudadanía. Está justificada por causas socialmente relevantes, no por razones profundamente educativas.
- Para que cualquier contenido curricular pueda relacionarse con la educación plena 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 para evolucionar interiormente desde los primeros compases de la vida y durante toda ella, es decir, desde la concepción (Herrán, 2015).
- 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 o pueda no entenderse, estos planteamientos están 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. En el centro de la figura está la meditación.

A la vista de estas y otras consideraciones propusimos un currículo radical e inclusivo (Herrán & Rodríguez, 2022) orientado a la educación plena. Los destinatarios de este currículo serían los alumnos y profesores a la vez, algo lógico, pedagógicamente hablando, en la medida en que ambos comparten la formación como sentido didáctico. La parte destinada prioritariamente a alumnos se identificaría con la dimensión disciplinar y transversal (incluyendo valores y competencias claves), y la docente, con la dimensión radical del currículo -incluyendo ‘temas radicales’, algunas de cuyas características básicas son: ser fundamentales para la educación, no demandarse pero sí necesitarse, no formar parte del discurso de los organismos supranacionales de educación y de los sistemas educativos, ser independientes de épocas y contextos (por tanto, no ser ‘situados’, sino universales y perennes), estar apenas desarrollados o investigados, no estar normalizados, no resultar extraños a los docentes más conscientes, etc.-. Por tanto, aunque incorpore una dimensión más que los currículos convencionales, no significa más enseñanza ni más contenidos, sino una enseñanza mejor enraizada en el proceso radical de cambio en educación.

6. Excluir el ego humano de nuestra educación basada en el saber

El ego humano (Herrán, 1995, 1997; Osho, 2004) es la raíz de la mayor parte de los males y problemas humanos. Este diagnóstico es muy antiguo. Fue perfeccionado y trabajado experimentalmente, al menos desde los yogas ancestrales del Valle del Indo (h. -3300) y del periodo védico (h. -1300) y sistematizado y abordado metodológicamente por el buda Gautama (Buda, 1997) (-563 a -483, aproximadamente). El ego es el principal lastre educativo profundo de cualquier persona, en particular de los docentes (Herrán & González, 2002). Es extensible a los *ismos* (racismos, sexismos, nacionalismos, clasismos, sectarismos, etnocentrismos, etc.), que son elaboraciones del ego.

Desde las pedagogías de Occidente no suele enfrentarse ‘verbalmente’, sino ‘sustantivamente’, o sea, de forma aplicada. La cuestión pedagógica radical es: ¿Por qué sólo se trabaja desde sus expresiones cuando podría abordarse causal o radicalmente? El vector ego-conciencia es el vector formativo de la educación radical. Podría y debería trabajarse desde los educadores, los sistemas sociales y la sociedad; desde cada persona, entendida como ‘sistema educativo’ potencial, sobre todo si ejerce una influencia social en otros a través de la comunicación: docentes, políticos, artistas, líderes referentes, etc. (Neill, 1975).

Su relevancia es máxima para la educación plena, ya que constituye uno de sus cuatro vértices. Lo ideal sería abordarse desde el sistema educativo formal, la educación familiar y a través de los medios de comunicación durante toda la vida, es decir, desde antes de la concepción hasta el final biológico. Su desatención provoca ‘aberraciones’ o ‘monstruosidades’ existenciales y/o pedagógicas, que, en términos de la Real Academia de la Lengua Española (2024)

vendrían a ser cosas (realizaciones, proyectos, etc.) con un desorden grave en su proporción.

Nuestra educación no está alineada con la educación verdaderamente superior (Herrán & Sabbi, 2021). Si lo estuviera, los 'éxitos' de nuestro sistema educativo -los doctores/as (máximo nivel académico), los catedráticos/as de universidad (máximo nivel docente e investigador) o los titulados excelentes (mejores resultados académicos)- serían las personas más y mejor educadas. Ahora bien, ¿son acaso nuestros doctores/as, catedráticos/as o titulados con mejor expediente académico las personas más conscientes, menos egocéntricas, más humildes, serenas, prudentes, abiertas, 'dudantes' (Russell, 1992), meditativas, compasivas, universales, generosas, menos sectarias, sabias, las menos soberbias? Podrían serlo, pero no tiene por qué, no siempre lo son.

Estos 'resultados' sociales y 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. La razón principal de su incompleción es que adolecen de 'conciencia' y de 'no saber', factores propios de otro enfoque de la educación, con paradigmas como Lao Zi (2012) o Siddhartha Gautama (Buda, 1997). Se han realizado así por haberse construido desde una 'educación' erigida sobre cimientos epistemológicos escorados (Herrán, 2018). Nos parece reconocer un hecho en que nuestros 'éxitos educativos' a veces parecen serlo más de una educación parcial, sesgada o 'pseudoeeducación' (Cebes, 1995) que de una posible 'educación plena'. Por cierto, ni siquiera nuestra autoproclamada 'educación superior' incluye el ego como baricentro de su acción, pues lo ignora por completo. Sin embargo, sin una atención a este y otros ámbitos formativos radicales, sencillamente, no puede haber educación

superior (Herrán & Sabbi, 2021).

7. Entender que el alumno es el centro de la educación

Otro problema y posible error de nuestra educación se centra en la certidumbre de que el alumno es el centro de la educación. El corolario lógico es que la principal responsabilidad del docente o educador es ocuparse de la educación de sus alumnos. Esta obviedad es aceptable en el plano existencial o desde la perspectiva de una educación 'newtoniana'. Pero en el plano esencial, radical o desde la perspectiva del fenómeno complejo y cabal, sucede lo contrario: la principal responsabilidad de cualquier educador profesional -como de un médico, de unos padres, de un conductor de autobús o de un sherpa de los Himalayas- es ocuparse primero de sí mismo, en general, y de su propia formación (conciencia, ego y orientación), en particular.

El cuidado o la educación de los otros es una consecuencia, un efecto de la formación. Por la misma razón, al viajar en avión y descolgarse las mascarillas por una pérdida de oxígeno, el único modo de asistir a otros es ponerse la mascarilla primero. Esto significa que el alumno puede ser un centro de la educación, junto al que, al menos, hay otro centro: el educador/a. Sucede que otro centro es la familia. Otro, la escuela. Otro, el contexto existencial, y así sucesivamente. Esto nos lleva a concluir con que la geometría de esta complejidad sería algo semejante a una mora. De ahí la "teoría de la mora" o multicéntrica (Herrán, 2017a). Además, observándolo todo y en el centro de esa mora está nuestra conciencia, que ocupa el 'centro de centros'. De donde puede deducirse que de ese epicentro observador depende el sistema observado en su conjunto.

La cuestión clave no es sólo descriptiva, sino interpretativa y propedéutica, en la medida en que cada uno de esos centros se supiera tal y,

en consecuencia, enfocase la educación como un proceso autoconsciente que comenzase en sí mismo. Pues bien, lejos de este planteamiento queda el entender que el alumno es el centro de la educación, como hace la UNESCO y cualquier sistema educativo, ley de educación o currículo.

8. Priorizar la práctica

Las dualidades dañan molecularmente la educación y condicionan sus disciplinas de referencia, la investigación, transferencia y enseñanza (Herrán, 2023). Un ejemplo es el énfasis en la práctica. La alternativa está en trabajar más allá de la dualidad teoría-práctica, desde la formación, comprendida como causa de la aplicación y de la acción. La práctica es un efecto de la formación, como las uvas o cualquier otro resultado lo son de la semilla que un día fueron, de sus raíces, del clima, de la lluvia, del sol...

Se propone pasar de la tradicional dualidad 'teoría-práctica' a la tríada 'teoría-formación-práctica', de modo que esa 'formación' trascienda, a la vez causal y terminalmente, la razón y el efecto o la 'teoría' y la 'práctica', apuntando a desarrollos más complejos y conscientes, por no duales. De nosotros como observadores dependerá centrar la educación y la formación en la causa o en la periferia o en ambas a la vez, pero vectorialmente, distinguiendo así dónde está la cabeza y dónde está la cola, pues esta discriminación tiene graves implicaciones educativas o deformativas.

Otra vía de complejidad más avanzada para la superación de esta dualidad es aplicar el símbolo del clásico *tai chi*. Esta mirada descubre la práctica en el corazón de la teoría y la teoría en el núcleo de la práctica, además de una profunda y armoniosa unidad entre ambas. Ahora bien, en el momento actual, desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, el problema y la esperanza mayores tienen que ver con dos cuestiones: por un lado, el prurito

formativo, investigativo-tecnológico y profesional por la práctica y lo práctico. Por otro, por la falta de visión humana en general y pedagógica y didáctica en particular, es decir, la carencia de teoría (del griego *theo*, 'visión'). No nos referimos con ella sólo al corpus de la 'Teoría de la Educación', de la Pedagogía, sino a la visión de cada conciencia personal, institucional o social con y/o sin la participación de otros, de mano de la duda y más allá y más acá del ego personal y colectivo.

El trabajo auto formativo con base en la visión o la conciencia debe ser profundo y superficial a la vez o no será formación en absoluto. Por esta razón, entre otras, y porque no lo estamos haciendo, en su día nos detuvimos en la idea de que, quizá, actualmente no estamos formando en profundidad al profesorado (Herrán, 1995, 1997, 1998b; Herrán & González, 2002; Herrán & Fortunato, 2019). La directriz la ofreció Confucio (1969) en el "Lun Yun", cuando en un diálogo con un discípulo afirma que una "persona superior" no era aquella que había nacido en una casta superior, tal y como prescribía el sistema social de su tiempo. Superior era -dijo- quien primero se cultiva y se forma, después hace las cosas y, finalmente, habla de ellas (o las enseña, añadimos nosotros). Por tanto, observó que la formación y la coherencia eran dos facetas básicas de una educación íntegra.

Sólo situando con acierto y solvencia el punzón del compás en el papel, es esperable una curvatura correcta, automática o excelente. En cambio, la atención prioritaria en el trazo o en lo externo (alumnos, práctica, metodologías, recursos, incluidas las TIC, resultados, etc.), haciendo un baipás con la propia formación, incrementa la posibilidad de desacierto o garantiza el error en la mayoría de las situaciones. A este proceder consideramos en su día "error número 1 de la Didáctica" (Herrán & González, 2002), entendiendo que es una 'práctica' impulsiva fundada en el ego y propia

de docentes, padres, dirigentes políticos o los informes PISA. Con la conciencia suficiente, se puede deducir que el camino más corto para la educación no es la línea recta, sino la curvatura, y que su aparente alejamiento del resultado deseable pasa por la auto formación de los educadores, sean estos docentes, padres, dirigentes políticos o la sociedad en su conjunto, respectivamente. La razón principal es no confundir causas con efectos.

Pudiera objetarse que la atención al trazo y a lo externo también es conciencia aplicada. Y sí, lo es, en sentido estricto. Entonces, se requiere una conciencia más compleja o superior que pueda cursar como inconsciencia aparente para impedir que, por fijarse demasiado y demasiado mal, nos salgamos de la carretera mientras tecleamos correctamente un número de teléfono.

9. **No incluir en la didáctica lo que no se sabe**

Este error consiste en no identificar la enseñanza y la formación de educadores con la conciencia de lo que desconocemos y no somos conscientes en la vida general y en educación, en particular. En el plano de la conciencia, el espíritu de este hecho subyace en el texto zen: “Ni nada, ni no nada”.

En el plano del no saber, el hecho lo ilustra un fragmento del Lun Yun, de Confucio (1969), cuando el pedagogo pregunta a un discípulo sobre la naturaleza del conocimiento, concluyendo así: saber y ser consciente de que se sabe lo que se sabe, y saber y ser consciente de que no se sabe lo que no se sabe: llamamos a esto ‘verdadero conocimiento’ (conocimiento lúcido). En un ejemplar de los “Principia” de Newton (1686) apuntaba a lo mismo de otro modo: “Conocemos una gota, desconocemos un océano”. Siendo así, resulta objetivamente extraño que la Didáctica General o la Pedagogía la formación apenas se enfoque en la conciencia

de ese océano, con todo lo que ello puede implicar para la educación humana, y en cambio se organice y polarice todo un sistema educativo en torno a la conciencia de la gota de agua con que cada uno se identifica. Esta posibilidad sólo sería correcta si los educandos fueran microorganismos o tuvieran conciencia de ameba, lo cual parece reduccionista en exceso. Pero si, como ocurre, el único referente cognoscitivo y didáctico es este, se estará cimentando una pseudo educación con base en el saber, la inconsciencia y la estulticia a la vez.

10. **No estar a la altura de la realidad (consideraciones pedagógicas desde la Física)**

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (2024), la ‘realidad’ tiene que ver con la ‘existencia real y efectiva de algo’ y con ‘la verdad, lo que ocurre verdaderamente’. Desde nuestra particular *aleteia* (búsqueda de la verdad), hemos considerado que, junto al plano existencial, hay otro esencial o radical complementario, por el que se han dado pasos en la complejidad y comprensión de lo real. La cuestión que nos ocupa, fundamental para la Pedagogía y la Didáctica General, es: ¿puede la realidad pedagógica y didáctica avanzar en conciencia de la realidad -con todo lo que ello podría suponer-, si desde la Física puede compartirse una versión de la misma realidad más cabal, elaborada y compleja, avalada científicamente? Esta es la hipótesis de partida.

Lejos de aceptar un reto epistemológico como el formulado, basado en la apertura, la actitud normal de la Pedagogía es, a nuestro entender, más bien reduccionista. La Real Academia de la Lengua Española (2024) entiende por ‘reduccionismo’ una ‘simplificación exagerada o excesiva de algo complejo’. Nuestros objetos de estudio son la educación, la enseñanza y la formación. Ya son, de por sí, demasiado complejos. Sin embargo, desde el enfoque radical e inclusivo de la educación

(Herrán, 2014), tanto las nociones científicas (v.g. Touriñán, 2018) como coloquiales de la educación son reduccionistas, parciales. Por otra parte, todos ellos se refieren a la realidad, que así mismo se contempla superficial y simplemente. Diríase, por tanto, que el método tácito de aproximación a la realidad educativa es la reducción pedagógica y didáctica, lo que no deja de ser una solución decepcionante que, no obstante, tiende a formar parte de la sustancia intersticial de la Pedagogía.

Esta es una consecuencia de un reduccionismo anterior, gnoseológico y determinante, el relativo a la interpretación de la realidad. A primera vista, la realidad se confunde con lo que se entiende por realidad. De momento, entre el fenómeno y el conocimiento del fenómeno hay una distancia insalvable que, no obstante, puede reducirse por ambos lados, pues están interconectados. Así, el resultado común es una deficiente comprensión de sus objetos de estudio (educación, formación, enseñanza, etc.), por una escasa conciencia de la realidad. Esta insuficiencia determina, por ejemplo, una interpretación parcial de la educación, que hace que su comprensión no esté a la altura de la realidad, comprendida como fenómeno complejo y cabal. En consecuencia, parece que la educación, la formación o la enseñanza se desarrollan, objetivamente, en un sistema de coordenadas de pseudo realidad, desde el que la sombra de la pared del fondo de la caverna se interpreta con los objetos proyectados, como sucedía en la alegoría de la gruta de Platón (1969).

El reflejo de la realidad o su sombra puede ser suficiente para un ego observador reduccionista, constitutiva y normalmente superficial, inmediatista, acumulador y rentabilista. Pero resulta parcial y sesgado hacia la superficie para una razón más consciente. Como la mayoría social que vive en conciencia ordinaria -sólo una minoría desarrolla su vida en conciencia

extraordinaria, y menos aún en conciencia extraordinaria y ordinaria a la vez-, el resultado pedagógico suele ser empobrecedor por una doble vía: la contextual (dimensional física) y la formativa (existencial y esencial). En este párrafo nos centraremos un poco en ambas desde la primera, de un modo un poco más extenso que en otros errores radicales anteriores.

Retomando terminología de la Física, concluimos con que, desde la conciencia ordinaria, nuestra educación no llegaría a ser 'clásica', pues estaría entre el paradigma 'ptolemaico' y el 'newtoniano'. De hecho, muchas de sus tesis responden a una lógica 'prenewtoniana' o instintiva que determina, estrecha y encajona la realidad. El enfoque educativo derivado, que frecuenta la ciencia normal (Kuhn, 1975, 1978, 1990) es congruente con pensar que el Sol 'sale' al alba y 'se pone' al atardecer. La conciencia ordinaria se corresponde con la educación común. Consideramos 'educación común' u 'ordinaria' la promovida normalmente por organismos supranacionales, sistemas educativos, centros docentes, hogares, etc.), orientada sólo a lo existencial, social o externo y conforme a una interpretación limitada o miope de la realidad.

Objetivamente, esto no es preocupante ni grave. Sí lo es, en cambio, que la Pedagogía, la Didáctica General y otras Ciencias de la Educación no hayan dado el salto paradigmático hacia una comprensión decididamente más compleja y consciente de las cosas. Es decir, que una parte significativa de docentes o pedagogos (investigadores de la educación, la enseñanza, la formación y la orientación) no parezca interesada en ello o dispuesta a anhelarlo. Una prueba de ello es el llamativo estatismo y la escasa renovación epistemológica de la Pedagogía, la Didáctica General y, en general, de las Ciencias de la Educación. De esto se deduce que uno de los mayores problemas de la Pedagogía y de la

Didáctica General es que no tantos pedagogos están cabalmente comprometidos con su disciplina y objetos de estudio, percibidos con una perspectiva evolutiva y de máximos. Puede que en el fondo algunos no crean en la bondad o necesidad potencial de estas ciencias. O que también tengan dificultades para poner en crisis sus convicciones para evolucionar epistémica y epistemológicamente.

Una de las más relevantes 'barreras interiores' para hacerlo fue formulada por Dewey (1910), cuando redactaba sobre las características del pensamiento reflexivo. Entre ellas propuso esta: "Ser capaces de renunciar hasta a lo más querido". Desde el enfoque radical e inclusivo, la reflexión es un efecto de la formación. La formación con base en la conciencia va "más allá del profesor reflexivo" (Herrán, 2011; Ramírez Vallejo & Herrán, 2012). Lo que sostiene a esa barrera no es tanto la irreflexión, sino el propio ego. Por lo tanto, ratifica indirectamente que el proceso de evolución interior o formativo transcurre del ego a la conciencia (Herrán, 1995) y, desde ahí, puede favorecer procesos de reflexión y cambio más lúcidos (Herrán & Fortunato, 2019).

La vía está trazada. El camino se reconoce. Hay teoría (de *θεωπέω*, *theoreo*, ver, y de su raíz *θέα*, *thea*, visión) para empezar a transitar con una mayor conciencia y comprensión. La 'evolución docente', que va más allá y más acá del "desarrollo docente" (Imbernon, 2020), se apoya en la formación radical e inclusiva, que incluye la duda y la *aleteia* (búsqueda de la verdad). En el camino al campamento base del Himalaya de nuestra educación nos encontramos con constructos como las competencias clave, los saberes disciplinares, la enseñanza activa, la educación inclusiva, la otredad, la convivencia, la formación crítica, la educación en valores, la justicia social, la didáctica de la creatividad y de la motivación, la codocencia inclusiva, etc. Son tópicos de la 'educación clásica', con

independencia de sus enfoques didácticos. La 'educación radical e inclusiva' (Herrán, 2014, 2016), que incluiría una eventual 'educación cuántica', es compatible con todos ellos, pero no se caracteriza por ellos. Tiene el potencial de cambiarlo todo por y hacia una mayor complejidad-conciencia.

Para pasar de una idea 'clásica' de la educación a una educación 'cuántica' en el marco de la Pedagogía radical e inclusiva, lo primero es darse cuenta de que el fenómeno de la 'realidad' a la que se refiere la Pedagogía y la Didáctica General está lejos del conocimiento actual que de 'la realidad' se tiene. Sin embargo, se ha avanzado muchísimo más desde la perspectiva que ofrece la Física. La noción de 'realidad' física de estas Ciencias de la Educación responde, desde un reduccionismo aplicado a sus objetos de estudio, a un 'reduccionismo dimensional físico'. Por tanto, deducimos que la educación no está a la altura de la realidad, desde la perspectiva de sus dimensiones físicas.

La reducción dimensional a que nos referimos lleva a que la comprensión y la acción educativa se desarrollen en el seno de una existencia tetradimensional tiempo-espacial (Einstein, 1920). El 'paradigma einsteiniano' asocia un "estado de conciencia" (Herrán, 2006) estancado en la periferia de lo personal y en lo social, tanto didáctica como pedagógicamente. No ha dado el paso a una comprensión 'cuántica' de la educación, que es a donde apuntamos. ¿Por dónde empezar? ¿Dónde están las llaves que puedan abrir puertas a la comprensión pedagógica radical, inclusiva y cuántica?

Localizar esas llaves es posible. Descubrir las, reconocerlas y utilizarlas son tareas que vienen después. En todo caso, tanto el proceso de localización de las llaves como su utilización son procesos básicos de conciencia favorecidos por la educación esencial o radical, casi inédita. Se trata de reconocerlas y accionarlas, para ver si así es posible acceder a antecámaras más

profundas de la razón. Es preciso tener en cuenta, no obstante, que en un escenario cuántico puede haber muchos tipos y tamaños de llaves y multitud de cerraduras. Unas abren normalmente, otras lo hacen al revés, otras puertas abren a las llaves y otras abren puertas por contacto. También es posible que una llave abra varias puertas a la vez o cierre alguna otra. Dos o más puertas pueden conducir al mismo escenario. El resultado y la mirada final/inicial facilitará, eventualmente, mayor conciencia y comprensión.

De esta metáfora se sugiere que el proceso formativo es complejo y multifacético, similar a un escenario cuántico donde las posibilidades son vastas. Se destacan 3 aspectos:

- Localización y reconocimiento: Primero debemos localizar y reconocer las llaves antes de poder utilizarlas. El cajón de las llaves puede encontrarse en el paradigma radical e inclusivo.
- Diversidad de llaves y cerraduras: Los caminos hacia una mayor comprensión de la realidad son varios. Dependiendo de cada persona o colectivo puede optarse por uno u otro.
- Interconexión: La posibilidad de que una llave abra múltiples puertas o que varias puertas conduzcan al mismo lugar refleja su equivalencia y que diferentes procesos educativos pueden llevar a una mayor comprensión de la realidad.

Este enfoque complejo y holístico puede ser muy útil en la educación, ya que fomenta la curiosidad, la exploración y la evolución interior por vías complejas saturadas, a la vez, de incertidumbres y veracidades epistemológicas.

Con estas cautelas, se proponen 5 llaves interrelacionadas orientadas a aperturas de otras parcelas y cambios radicales de la educación, con una perspectiva cuántica:

1. La primera es la puerta más antigua: está formada por enseñanzas para una 'educación verdaderamente superior' o sobre una educación para una vida más consciente, de la mano de pedagogos radicales que aportaron lucidez educativa a la humanidad, de un modo original e independiente, sobre todo en la "era axial" (Jaspers, 2001). Por ejemplo, Hermes Trismegisto, los tres clásicos del tao (Lao Zi, Zhuang Zi y Lie Zi) (Xu & Herrán, 2022; Herrán & Xu, 2023) o el buda Gautama (Buda, 1997). Otros pedagogos radicales de nivel de conciencia inferior, como Confucio o Sócrates no se correspondería con ellos.
2. La segunda es el "autoconocimiento esencial" (Maharsi, 1986; Herrán, 2004a), cuya ausencia pedagógica es una de las razones de las limitaciones de la educación y del fracaso inicial y constitutivo de la Pedagogía y de la Didáctica General en Occidente. La renuncia al camino educativo del autoconocimiento, sintetizable en la actitud de Kant (1989, p. 9), es una causa y consecuencia de la distancia existente entre nuestra educación y la educación con mayúsculas, en el momento actual.
3. La tercera son aportaciones realizadas desde la Física Cuántica orientadas a una comprensión física de "la realidad, pero de toda la realidad", como decía Teilhard de Chardin. Son transferibles a la educación y la realidad pedagógica, a la vista de su evolución con Einstein, Bohr, etc. Se incluyen en ellas el avance en comprensión de la síntesis entre la Neurociencia y la Física Cuántica, en particular en los procesos de 'neurotransmisión cuántica'.
4. La cuarta deriva de la anterior. Es hipotética y se relaciona con la posible transferencia de 'información' (Agudelo & Sebastián, 2002) entre las 11 dimensiones que reconoce la unificación de diferentes versiones de la

teoría de cuerdas (teoría M) (Witten, 1995) o las hasta 26 dimensiones que definen otras teorías recientes. Con independencia del número de dimensiones admitidas, el hecho cierto es que nuestra limitada percepción de la realidad no incluye la realidad objetiva (v. g. Hoffman, 2019), por lo que puede ser apenas una construcción mental consensuada sobre una evidente fragilidad interpretativa (v. g. Rodríguez de Santiago, 2023). Los posibles flujos de información interdimensionales en un modelo de ‘realidad ampliada’ podrían ofrecer explicaciones comprensibles relacionadas con los sueños, algunos procesos paranormales, otros fenómenos anómalos desconocidos (UAP, *unidentified anomalous phenomena*), ‘experiencias cercanas a la muerte’ (ECM), etc. Apuntaría a una redefinición profunda del autoconocimiento esencial o de la verdadera identidad del ser humano desde una perspectiva científica, que, desde luego, iría mucho más allá de su cuerpo, su conciencia orgánica o cerebral y su vida biológica. En efecto, admitiendo, de entrada, que, desde un punto de vista científico riguroso, una respuesta correcta aunque insuficiente a la pregunta ‘¿quién soy yo esencialmente?’ podría responderse con una palabra: ‘energía’, se trataría de profundizar en su comprensión analíticamente, con inimaginables consecuencias didácticas y educativas. Siguiendo la metáfora del enfoque radical e inclusivo, lo anterior significaría que las 4 dimensiones einsteinianas (largo, ancho, alto y tiempo) apenas son la punta del iceberg de la realidad.

5. La quinta es una Pedagogía y Didáctica General capaces de promover, junto al corpus normal, todo lo anterior, de modo que pueda fundamentar epistemológicamente una educación y una enseñanza para una vida más consciente. La medula de la

educación se entiende como un vector y un proceso evolutivo que transcurre del ego a la conciencia.

Las cinco puertas se relacionan con 3 antecelas comunicadas entre sí:

- N°1, relacionada con la autoconciencia histórica, sintetizable en autores de contextos y épocas tan dispares como Hermes Trismegisto (1983), Lao Zi (2012) o Eddington (1930). Coinciden en afirmar que el universo parece comportarse como una “materia mental” o autoconsciente.
- N°2, relacionada con la autoconciencia biológica y no orgánica a la vez: La “conciencia humana” (Herrán, 1998b) no sólo radica en el organismo, el cerebro o en la vida actual. Es compatible con una “supraconciencia” (Sans Segarra, 2024), cuyas dimensiones trascienden la evidencia. Se identifica o conecta íntimamente con el N°1 y las llaves 3ª y 4ª.
- N°3, relacionada con la autoconciencia educativa: Un sentido fundamental de la educación y de la enseñanza es ver más para ser mejores. Sin esta atención y sólo mediante aprendizajes significativos y relevantes descontextualizados de una educación con base en la conciencia, no es posible vivir, evolucionar interiormente y trascender bien.

6 3

Las tesis anteriores se anudan, entre otras, en estas premisas:

- El universo que define la realidad no es simplemente una colección de objetos materiales que responden a leyes físicas.
- La conciencia no se afianza sólo en el cerebro, entendido como un sistema neuronal.

- La educación profunda no consiste en aprender muy significativamente contenidos disciplinares, competencias, valores sociales o competencias blandas.

Las anteriores premisas son representativas de saltos epistemológicos (cuánticos): uno ya dado por la Física; otro, ya dado por la Medicina, y otro por dar por la Pedagogía. En sendos casos y saturándolo todo hay una dimensión 'mental' o 'espiritual' profunda que trasciende la *psique*, la naturaleza y la educación alopática. Ninguno de los tres tiene nada que ver con la Filosofía, la Psicología o la Religión. Su conciencia integrada en la formación, la educación y la enseñanza sí tienen todo que ver con una lectura radical e inclusiva de la Pedagogía y de la Didáctica General. Desde nuestra perspectiva, aunque siempre lo es, este es también el momento adecuado para dar el salto epistemológico de la Pedagogía y de la Didáctica General.

11. Excluir el autoconocimiento esencial: una introducción

Es un punto citado con anterioridad que aquí incluimos específicamente. El reto del autoconocimiento nace asociado a lo que se considera origen de la Pedagogía. El arranque de la Pedagogía y la Didáctica se atribuye a las reflexiones que sobre la educación realizaron clásicos griegos como Sócrates, Platón o Aristóteles. En todas ellas, el "Conócete a ti mismo", lema del Oráculo del templo de Delfos, fue una referencia pedagógica fundamental. Sócrates, en particular, utilizaba este principio para fomentar la introspección y el autoconocimiento como base para el aprendizaje y el desarrollo personal. Platón y Aristóteles también incorporaron esta idea en sus teorías educativas, subrayando la importancia de la autoexploración y la reflexión crítica. El problema pedagógico de esta cuestión es que ese 'autoconocimiento' sólo se refería al autoconocimiento existencial, es decir, a lo que hoy responde a la pregunta '¿Cómo soy yo?'

de la Pedagogía, la Psiquiatría y la Psicología (Herrán, 2004a).

La orientación educativa derivada de este concepto sentó las bases radicales de la Pedagogía y de la Didáctica General, perdurando a través de los siglos e influyendo en la manera en que entendemos la educación hoy en día. Con estos mimbres se ha elaborado el supuesto *cor educationis* de nuestra educación, creyendo que lo era. Inconscientemente, se ha sentido que la pregunta más importante que una conciencia humana puede hacerse estaba respondida. También se ha asegurado el hiato o la ruptura con lo interior de lo interior, con gravísimos efectos, no sólo colaterales, sino también fundamentales o desapercibidos. El error esencial o la completa inconsciencia e ignorancia aseguran y traban casi definitivamente la puerta de la conciencia y, con ella, la posibilidad de una educación radical e inclusiva.

Lo habitual, de hecho, es morir sin tener ni idea de quiénes somos esencialmente. O lo que es idéntico, creyendo que somos nuestro nombre, nuestra nacionalidad, nuestro sexo, nuestra ideología... El enfoque radical e inclusivo apoya la noción de "educación plena" o con base en la conciencia en enseñanzas de pedagogos muy conscientes. Uno de ellos fue Maharsi (1986). Este autor evoca el 'vichara', una especie de juego educativo que puede durar toda la vida o muchísimo más tiempo. Se apoya en una pregunta simple: "¿Quién, esencialmente, yo no soy?". Se trata de diferenciar en cada respuesta el ser y el tener, como en otro marco diferenciaba Fromm (1991). Requiere un deshojado no tanto de pétalos de margarita como de capas de cebolla. Así, es aparentemente fácil deducir que 'Yo, esencialmente, no soy mi nombre'. ¿Y por qué? Esencialmente, porque eso lo tengo, de modo que lo tenido no puede ser equivalente al tenedor. Se trata de seguir con, por ejemplo, otras capas existenciales, preguntándose por la edad, la etnia, el género, la personalidad, etc.

Los mejores jugadores deducen que las capas de la cebolla no equivalen al ser esencial o que la conciencia profunda nada tiene que ver siquiera con la vida, con la existencia. Es decir, que al autoconocimiento puede responderse en dos planos correctos: el existencial y el esencial, siendo el segundo el verdadero *cor educationis*, y no la respuesta al cómo soy yo de las ciencias anteriores que nada resuelven desde su científica y parcial respuesta.

Las religiones, las ideologías, la Pedagogía, la Psicología o la Filosofía nos han confundido desde una perspectiva educativa radical, dejando a la persona en una ficción que ha podido transferirse durante siglos como un arquetipo (Jung, 1982) pseudo educativo. Se han aproximado al autoconocimiento esencial la mística liberada de la religión, la verdadera meditación (Herrán, 2017b) y la educación profunda de los seres humanos más conscientes. Con la educación ha ocurrido como con el troquelado de las aves. Consiste en que, a las 24 h de nacer, la cría de ave seguirá al primer objeto grande y en movimiento que vean, creyendo que es su mamá, incrementándose sus posibilidades de supervivencia. Una vez realizada la conexión o aprendizaje significativo, relevante, irreflexivo y duradero, la impronta es irreversible.

La educación occidental, que se desarrolló en el seno de un *ismo* (léase el 'occidentalismo o *ismo* de Occidente), no reparó, excluyó o prejuizó la otra tradición educativa, más antigua y profunda, enraizada en los Orientes clásicos.

La Pedagogía radical e inclusiva, entendida como fenómeno educativo y didáctico, tiene como antecedente, antes que a Sócrates, al yoga ancestral (siglo -XXVII), escuelas como el vedanta (siglo -VIII), el tao y otras vías de educación profunda. En ellas se desarrollaron las primeras metodologías educativas de la Historia de la Educación y de la Enseñanza. Más tarde Otro Himalaya pedagógico fue el buda Gautama

(Buda, 1997). Este educador y pedagogo, de extrema lucidez existencial y esencial, dedicó su vida a mostrar cómo era posible alcanzar el más alto "estado de conciencia educativo" (Herrán, 1998, 2006) a través de otra forma de meditación. Estas escuelas pedagógicas -que poco tuvieron que ver con la Filosofía y nada con la religión, aunque se insistía en calificarse como 'filosofía hindú', 'filosofía china', etc.- tenían como referentes pedagógicos básicos el ego, la conciencia y el autoconocimiento esencial (Herrán, 1995).

El autoconocimiento de la Grecia clásica en general y de Sócrates en particular tenían como paradigma la inscripción del Oráculo de Delfos, situada a la vista de todos, en el atrio del templo de Apolo, que exhortaba: "Conócete a ti mismo" (*γνῶθι σεαυτόν, gnóthi seautón*). Esta orientación educativa, elevada a aforismo, invitaba a los visitantes a interiorizarse para reflexionar y pensar sobre sí mismos y su naturaleza, antes de comprender el mundo exterior: el universo y los dioses. Según García Gual (2018), el sentido también era: 'conoce tus limitaciones', tanto físicas como psíquicas, con especial referencia a la vida cotidiana y el deporte, con el fin de ser más conscientes de ellas y poder trabajar en ellas para su disminución y/o superación.

Desde una observación exterior, la pauta orientadora y pedagógica del Oráculo parece propiciar una vida y acciones más coherentes, sabias y conscientes. Desde una perspectiva radical, esto no fue así en absoluto. ¿Por qué? Porque identificó autoconocimiento con parcelas y ámbitos existenciales o externos; al hacerlo, opacó el 'autoconocimiento esencial', al que el aforismo no se refería. Sócrates (Platón, 1871) retoma el reto y lo asume, reproduciendo dos errores radicales y varias consecuencias derivadas, ambos casi desapercibidos, que han dañado enormemente a la educación posterior hasta nuestros días:

- El primero consistió en permanecer en el estrato externo del autoconocimiento ('autoconocimiento existencial'), que será colonizado más adelante por la Filosofía, la Psiquiatría, la Psicología y la Pedagogía, identificando, por tanto, al océano con su oleaje.
- El segundo consistió en ignorar la existencia del 'autoconocimiento esencial', sin reparar, que sepamos, en que, sobre el particular, no sabía que no sabía de ello, ni era consciente de que era no consciente de ello.

Parece lógico que sucediera esto. Casi seguro no pudo hacer otra cosa por dos razones básicas: la primera, de índole formativa radical, era que muy posiblemente no había recorrido ese camino. La segunda, deducida de esta, fue que no podía hacerlo, porque el 'autoconocimiento esencial' no es accesible con las herramientas cognoscitivas del 'autoconocimiento existencial', es decir, la reflexión, el pensamiento y los saberes. Vino a ocurrir algo semejante a cuando, después de comprar en el supermercado, vamos a recoger nuestro coche al 'sótano 2'. Si en el descenso en ascensor (proceso de interiorización posible) pulsamos el botón del 'sótano 1' y nos quedamos en este piso creyendo que es el más profundo y real, no sólo no encontraremos nuestro coche, sino que no imaginaremos la posibilidad o la necesidad de descender más.

De otro modo: el error fundamental cometido por la Pedagogía y las demás Ciencias de la Educación desde Sócrates hasta nuestros días no fue como el de Fleming, que condujo al descubrimiento de la penicilina y que revolucionó la Medicina. Tampoco como el de Einstein, cuando introdujo la 'constante cosmológica' para mantener la idea de un universo estático, ya que en ese momento se creía que el universo no cambiaba de tamaño ni se expandía, como después demostró Hubble. En ambos casos, hubo aprovechamiento creativo y rectificación científica, ambos comportamientos propios de

un sistema maduro o autoconsciente. Diríase que lejos de esto se ha continuado como si nada hubiese sucedido o todo fuera "okey", sin reconocer ni rectificar en absoluto. Esta respuesta inexistente es propia de sistemas científicos y sociales inconscientes, inmaduros y/o egocéntricos, impermeables a la conciencia, la autocrítica y la rectificación, a la sazón, niveles avanzados en el "discurso crítico" (Herrán, 1998a).

Las consecuencias de esta dejación y posible irresponsabilidad históricamente heredada y mantenida son un conjunto de corolarios automáticos que pueden formularse mejor tomando como referencia epistémica la idea abierta de "educación plena":

- Una primera es la no discriminación entre los dos grandes estratos del autoconocimiento: el existencial, identificable con el contenido del lema del frontispicio del templo de Apolo, y el esencial, no identificable con ninguno.
- La segunda puede ser la imposibilidad de acceder al 'autoconocimiento esencial' vía discursiva, analítica o cogitabunda o mediante aprendizajes significativos y relevantes. Menos aún es alcanzable intencionalmente y en línea recta, y aún menos, desde el anhelo de lograrlo cuanto antes. Es decir, que autovías exteriores como la Pedagogía o la Didáctica General actuales, la Filosofía, la Psicología, sistemas constitutivamente egocéntricos como las Religiones o prácticas como 'mindfulness', bien se quedan en la superficie del fenómeno, bien conducen a otros lados, por lo que presentan un problema clave de invalidez y fiabilidad con relación al 'autoconocimiento esencial'.
- La tercera es que sí es posible aproximarse al 'autoconocimiento esencial', pero vía educación plena, incluyendo una (auto) formación con base en no saber (Herrán,

2018), el no ser y la meditación (Herrán, 2017b).

- La cuarta es que una excelente forma de realizar esta enseñanza es vía ejemplaridad. Sócrates no pudo hacerlo, por una limitación formativa y por un desconocimiento metodológico. Todo indica, en efecto, que no era consciente de ello. Por tanto, su pedagogía, con base en el saber, fue a la vez maravillosa y limitada.

Entiempos de Sócrates, pero en el otro hemisferio cultural, otro pedagogo radical, Siddhartha Gautama (Buda, 1997), no sólo llegó al final de la escalera formativa, sino que dedicó su vida a enseñar cómo lo hizo. Es decir, respondió ante la Historia de la Educación y de la Didáctica General al ‘cómo’ alcanzar sin alcanzar el ‘autoconocimiento esencial’. En sentido estricto, fue un paradigma de la Pedagogía radical.

Nuestra Pedagogía occidental ha transcurrido dispersa, desatenta, ignorante, y ha cometido gravísimos errores que han orquestado la mayor parte de inconsciencia del abandono de la dimensión radical de nuestra educación:

- Ha identificado, casi totalmente, la Historia de la Educación clásica con la Grecia antigua, excluyendo las enseñanzas de maestros del Oriente de enorme relevancia formativa.
- Ha aceptado a la Filosofía como base.
- Ha calificado a Sócrates como ‘filósofo’, cuando sobre todo fue un ‘pedagogo radical’, en la medida en que dedicó su vida a enseñar y educar para una vida más consciente, si bien con una profundidad relativa, al basarse en el saber y el conocimiento. Más profundos pedagogos radicales fueron su discípulo Antístenes y el discípulo de este, Diogenes de Sinope.

- Lo mismo ha hecho con los saberes y enseñanzas educativas para una vida más consciente de pedagogos radicales clásicos de Oriente (maestros del tao, Gautama buda, etc.), que ha calificado como ‘filosofías’.
- Se ha situado a rebufo o a rueda de la Filosofía y de una Psicología metida a Pedagogía, lo que se ha traducido en una ‘educación’ con techo y suelo de cristal radicalmente desorientada (Herrán, 2021).

La miopía compartida genéticamente por la Filosofía y la Psicología les impide darse cuenta de que deben ceder el paso a otro “volatinero” (Nietzsche, 1972) mejor o idóneo para orientar el rumbo de la educación. En buena lógica, las ciencias responsables de la educación plena y su enseñanza serían la Pedagogía y la Didáctica general, únicas Ciencias Sociales cuyos objetos de estudio son la educación y la enseñanza. Pero no unas disciplinas que orbiten alrededor de nociones de educación y formación sin las claves de la verdadera “educación superior”: el ego, la conciencia y el autoconocimiento esencial (Herrán & Sabbi, 2021). Es decir, con un enfoque radical e inclusivo -o equivalente-, es decir, investigador y orientador desde, sobre y para una educación plena.

Un acceso a ello insuficiente pero necesario es mediante el constructo ‘conciencia’ en la educación. La conciencia se concibe como la variable de cuya complejidad depende la posible evolución humana y el factor más relevante de la formación (Herrán, 2014). Se relaciona con el ‘darse cuenta’ de las cosas y los fenómenos, incluida la vida, la humanidad y el universo en evolución. No se considera radical o esencialmente en nuestra educación. Con frecuencia se visibiliza aplicada, por ejemplo, a la multiculturalidad, a la injusticia social o la relevancia del enlace covalente en la formación de moléculas.

El 'autoconocimiento esencial' es el baricentro de la conciencia, es decir, el punto no existencial que la condensa. Como se ha apuntado, no se refiere a ningún nivel del entendimiento, ni siquiera profundo. Por tanto, no es aprehensible o aprehensible mediante introspección ni autoevaluación de ningún tipo, porque no es. Tampoco es accesible a través de la conciencia. Ocurre justo al revés: cuando se es plenamente consciente del 'autoconocimiento esencial', la conciencia se torna no conciencia o vacío absoluto autoconsciente. En ese momento, la conciencia propia se pierde, como una gota en el océano, de manera que tampoco tiene ya nada que ver con el fenómeno. El 'autoconocimiento esencial' es idéntico a la conciencia de la verdadera naturaleza del ser, que, como se ha dicho, nada y todo a la vez tienen que ver con seres discretos, por ejemplo, cada uno de nosotros. Podría decirse que el 'autoconocimiento esencial' implica la conciencia del ser esencial ("verdadero yo", "conciencia pura" "supraconciencia", "orden implicado", "tao", etc.). El paso a la otra orilla puede venir acompañado de una "experiencia cumbre" (*satori*, *samadhi*, *zikh*, experiencia mística, arrobamiento o como se quiera llamar), muy mal comprendida por la Psicología (Owens et al., 1980). En ese momento, la persona se hace uno con la totalidad, se hace consciente del sinsentido de la conciencia humana, se puede trascender el ego (tanto el disfrazado como el descarado) y se puede saborear y actuar en la vida y en la profesión desde la verdadera naturaleza o nueva/ancestral identidad.

El 'autoconocimiento esencial' se transforma así en un referente clave de la educación, de la formación, pudiendo considerarse epicentro de la dimensión radical de la educación. En el momento actual, nada de esto se ha incorporado a la Pedagogía o a la Didáctica General. Como ocurre con todos los temas o ámbitos radicales, se mantiene confundido con el 'autoconocimiento existencial', lo 'emocional',

la 'personalidad' y otros constructos conocidos. El error interpretativo es buscar asimilarlo a lo que ya se sabe, sin ser conscientes de que ni se sabe, ni tiene nada que ver con el saber. Como se ha dicho, el 'autoconocimiento esencial' es el verdadero eje o vector de la educación. Sin la aproximación que puede dar una educación que incluya la conciencia como principio y como fin, la estructura resultante será inevitablemente desnaturalizada. He aquí que las proteínas desnaturalizadas, generalmente, han perdido su función. Si la formación no toma como referencia el 'autoconocimiento esencial', todo lo que se pueda planificar, desarrollar y evaluar se encontrará en la periferia de la educación. A modo de síntesis: sin una educación con base en el autoconocimiento esencial, la educación plena no es posible, como tampoco lo es si falta algún tema radical acausal o "agénico" (Antonio Entrena, 2024, comunicación personal) como este.

Conclusión

Otro error radical de nuestra educación es no observar lo que se está haciendo mal y dejando de hacer en educación y formación. Lo que hemos intentado reflejar aquí, a través de una selección de ítems. El trabajo ha consistido, en gran medida, en ir a contrapelo de las formas habituales de proceder. En efecto, lo habitual es destacar lo que se entiende que se hace bien y se consigue. También es común incorporar buenas prácticas a la acción educativa. Es inusual, sin embargo, observarse autocríticamente, destacar posibles errores y carencias, y rectificar. Es algo que, con otros contenidos, intentamos realizar en el libro "¿Qué estamos haciendo mal en la educación?" (Herrán et al., 2019).

Sabemos que en el plano personal este tipo de procesos son propios de personas y sistemas conscientes y maduros, no sólo eficaces o rentables (Herrán, 2004b, 2011a, 2011b). Y en el plano profesional, se considera básico en campos como la Medicina, la Aeronáutica, la

Arquitectura, etc. ¿Por qué no en educación y en docencia? Escribía Neruda (2018) en su “No tan alto”: “De vez en cuando y a lo lejos es bueno darse un baño de tumba”. ¡Desde luego que sí! Y más de uno.

Excluir del discurso (auto)crítico lo que hacemos mal y nos falta incorporar o soltar para pasar de un estado malo a otro menos peor (desempeoramiento), para incrementar posibilidades de mejora posterior, es renunciar a la complejidad-conciencia. Una razón dimisionaria de complejidad-conciencia no puede ser educadora, porque renuncia a su formación.

Para poder elaborar estos procesos es preciso razonar desde un referente más complejo y consciente que el habitual, característico de la conciencia ordinaria o común y de la ciencia actual. Ese referente es la “educación plena” (Herrán & Sabbi, 2022; Herrán & Rodríguez, 2023), lo mejor comprendida y auto aplicada posible. Este trabajo ha intentado transcurrir en este sentido.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, G., & Sebastián, J. (2002). *El universo sensible*. Instituto de Investigaciones sobre la Evolución Humana. www.iih.com
- Alves de Mattos, L. (1960). *Compendio de Didáctica General*. Kapelusz.
- Arboleda, J. C. (2024). Educación consciente, otredad y ciudadanía digital. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía*, 12(7), 13-5. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i7.1979>
- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. FCE.
- Cebes (1995). *Tabla. Disertaciones. Fragmentos*. Gredos.
- Comenio (1984). *Didáctica magna*. Akal.
- Confucio (1969). *Los libros canónicos chinos*. Bergua.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath.
- Eddington, A. S. (1930). *The nature of the physical world*. Cambridge University Press.
- Einstein, A. (1920). *Relativity: The Special and the General Theory*. Henry Holt and Company.
- Fromm, E. (1991). *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. Falmer Press.
- García Gual, C. (2018). *Los Siete Sabios (y tres más)*. Alianza.
- Hermes Trismegisto (1983). *El Kybalión. Estudio sobre la filosofía hermética del antiguo Egipto y Grecia*. EDAF.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Centro de Formación de Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3794/>
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano: del yo existencial al ser esencial*. San Pablo.

- Herrán, A. de la (1998a). *Cómo estudiar en la universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Universitas.
- Herrán, A. de la (1998b). *La conciencia humana*. San Pablo.
- 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 (2006b). 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 (2008). Hacia una Educación para la universalidad: Más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 209-257). Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/haciaunaeduniv.pdf>
- Herrán, A. de la (2009). Educación de la humanidad: El reto de una nueva Pedagogía. En M. Almendro (Coord.), *Krisis* (pp. 177-198). La Llave.
- Herrán, A. de la (2011). ¿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/masallaprofreflex.pdf>
- Herrán, A. de la (2011a). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/04/La-madurez-institucional-como-constructo-pedag%C3%B3gico.pdf>
- Herrán, A. de la (2011b). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 6(1), 51-88. <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4799>
- Herrán, A. de la (2013). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón. Universidad Nacional Autónoma de México* (20), 5-24 <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/cambpedagradical.pdf>
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130462008.pdf>

- Herrán, A. de la (2015). Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69 (1), 9-37. <http://www.rieoei.org/deloslectores/7195.pdf>
- Herrán, A. de la (2016). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Fahrenhouse. <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 y 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/2017/01/062017.pdf>
- Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótese. <https://goo.gl/owwaW4>
- 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 (REDIPE)*, 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_heterol%C3%B3gicas_rearticulaciones_pol%C3%ADticas_acci%C3%B3n_fronteriza_y_creaci%C3%B3n_de_otros_mundos
- Herrán, A. de la (2022b). Más allá de la Pedagogía de la gallina. A propósito del marco competencial LifeComp. *Cuadernos de Pedagogía* (528), 130-135. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Herrán, A. de la (2023). Dualidad y Didáctica General Radical. *Conjetura: Filosofia e Educação* (28), e023034. <http://hdl.handle.net/10486/714559>
- 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? *Proposições* (30), 1-32. Monográfico: Didáctica y formación de profesorado. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0033>
- Herrán, A. de la, & González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.

- Herrán, A. de la, & Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Dilex.
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2022). The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2023). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En Medina, A. & Herrán, A. de la (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93-215). Octaedro.
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2024). Indoctrination and Education: Considerations from the radical and inclusive approach for teaching. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18486>
- Herrán, A. de la, & 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.v10i3.55815>
- 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>
- Herrán, A. de la, Valle, J. M., & Villena, J. L. (2019). *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Octaedro.
- Hoffman, D. (2019). *The case against reality: How evolution hid the truth from our eyes*. Norton.
- Imbernon, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Qurriculum* (33), 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Jaspers, K. (2001). *Los grandes maestros espirituales de Oriente y Occidente*. Tecnos.
- Jung, C. G. (1982). *Psicología y simbólica del arquetipo*. Paidós.
- Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura*. Alfaguara.
- 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.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales*. Kairós.
- Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Narcea.
- Neill, A. S. (1975). *Maestros problema*. Mexicanos Unidos.
- Neruda, P. (2018). *Estravagario*. Seix Barral.

- Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Cambridge: University of Cambridge.
- Nietzsche, F. (1972). *Así habló Zaratustra*. Alianza Editorial.
- Osho (2004). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Grijalbo (e.o.: 2000).
- Owens, M., Fisher, R., Maupin, E.M. Ray Jordan Jr., G., Houston, J., Masters, R.E.L., Bourguignon, E., Maslow, A., Wilber, K. y Watts, A. (1980). *La experiencia mística y los estados de conciencia*. Kairós.
- Platón (1969). *La república*. Instituto de Estudios Políticos.
- Platón (1871). *La apología de Sócrates. Obras completas de Platón (tomo I)*. Medina y Navarro.
- 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>
- Real Academia de la Lengua Española (2024). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/>
- Rodríguez Santiago, J. (2023). *La realidad no existe: Cómo entender el mundo cuando entiendes que no entiendes nada*. Aguilar.
- Russell, B. (1992). *El conocimiento humano*. Planeta-De Agostini.
- Sabbi, C. R. (2020). *Pedagogía 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).
- Sans Segarra, M. (2024). *La supraconciencia existe: vida después de la vida*. Planeta.
- Saramago, J. (2001). *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara.
- Sevillano, M. L. (2011). Didáctica en el núcleo de la Pedagogía. *Tendencias Pedagógicas* (18), 15-37. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1985>
- Torrego Egido, L. & Martínez Scott, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>
- Touriñán, J. M. (2018). Concepto de educación y conocimiento de la educación. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2018/11/Libro-concepto-de-educacion.pdf>
- Witten, E. (1995). String theory dynamics in various dimensions. *Nuclear Physics B*, 443(1-2), 85-126. [https://doi.org/10.1016/0550-3213\(95\)00158-O](https://doi.org/10.1016/0550-3213(95)00158-O)
- 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>