



EDITORIAL. REVISTA BOLETÍN REDIFE: 8 (11) NOVIEMBRE 2019 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 8 DE JUNIO DE 2019 - ACEPTADO EL 9 DE SEPTIEMBRE DE 2019

¿POR QUÉ DESDE LA DIDÁCTICA NO SE FAVORECE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO?¹

WHY FROM TEACHING THE TEACHER'S TRAINING IS NOT FAVORED?

Dr. Agustín de la Herrán Gascón²
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. Iván Fortunato³
Instituto Federal de Sao Paulo, IFSP

. 2 3 .

RESUMEN

Este ensayo también podría haberse titulado: “¿Y si la formación del profesorado estuviese desorientada radicalmente?”. Se inscribe en otra pregunta, más amplia: “¿Y si nuestra educación y la Pedagogía estuviesen radicalmente equivocadas?”. En su contenido se exponen argumentos con el objetivo de expresar posibles

insuficiencias de la formación del profesorado y, por tanto, de la Didáctica, como ciencia de la formación por antonomasia. Se presenta la posibilidad de que en educación y formación predomine un sesgo general hacia lo externo y, consecuentemente, un déficit de atención radical, deduciéndose el imperativo de reenfocar completamente la formación del profesorado. En las siguientes líneas se condensan más de dos décadas de observaciones en este sentido. Desde una perspectiva metodológica, se procederá con una orientación dialéctica y hermenéutica, apoyada en el “enfoque radical e inclusivo de la formación”, desde el que se ofrecerán argumentos críticos con una finalidad constructiva. Tras responder al objetivo, el trabajo ofrece un modelo de formación alternativo, que aporta novedad al conocimiento pedagógico en una temática relevante para investigadores y profesionales de la enseñanza.

¹ Herrán, A. de la y Fortunato, I. (2019). ¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado? *Pro-posições* (30), 1-32. Monográfico: *Didáctica y formación de profesorado*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0033> http://www.scielo.br/pdf/pp/v30/es_1980-6248-pp-30-e20170033.pdf

² - Dr. Agustín de la Herrán Gascón Universidad Autónoma de Madrid –UAM, Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>, agustin.delaherran@uam.es

³ - Dr. Ivan Fortunato. Instituto Federal de São Paulo –IFSP, Itapetininga, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>, ivanfrt@yahoo.com.br



PALABRAS CLAVE: formación de profesores, reflexión, práctica didáctica, concientización

ABSTRACT

This essay could also have been titled: "What if teacher training was radically disoriented?" It is part of other broader question: "What if our education and Pedagogy were radically wrong?". In its content, the authors' arguments are presented with the aim of expressing possible insufficiencies of teacher training and, therefore, of Didactics, as a science of formation by antonomasia. It is presented the possibility that it prevailed in education and training a general bias towards the outside and consequently a deficit of radical attention, and it is an imperative refocusing completely the teacher training. In the following lines they are condensed over two decades of observations in this regard. From a methodological perspective it will proceed with a dialectical and hermeneutical orientation supported by the "radical and inclusive training approach", from which critical arguments with a constructive purpose will be offered. After responding to the target, the work offers an alternative model of training, bringing in new development to pedagogical knowledge in a relevant subject for researchers and teaching professionals.

KEY WORDS: teacher education, reflection, teaching practices, consciousness raising

INTRODUCCIÓN

Si nos sinceramos con nosotros mismos, quizá podamos observar que, con frecuencia, en Didáctica y en España y Brasil ni siquiera los escenarios de renovación pedagógica favorecen el cambio educativo profundo. La primera causa de este proceder es porque entendemos y abordamos el cambio como un fenómeno externo a nosotros. La segunda, porque lo

habitual es que, en vez de reconocernos como ignorantes conscientes (una suerte de Homo Sapiens ignorans) -como sí lo fueron, por ejemplo, Confucio (1969), Buda (1997), Sócrates (en Platón, 1969), Newton (1686), Edison (en Josephson, 1959) o Einstein (2012)-, estemos convencidos de que sabemos que sabemos (la acción propia del Homo Sapiens sapiens). Quizá por eso lo habitual sea que, tanto profesionales como investigadores o lectores, busquen escucharse o leerse en otros, para reforzar sus propias tesis. Normalmente, los enfoques o razones distintas o contrarias a las propias, en vez de celebrarse o conocerse, se tienden a cuestionar, a valorar mal o rechazarse de entrada, con excusas y razones que no son difíciles de comprender. Lo más habitual es que la motivación receptiva sea homeostática e inercial y se incline por continuar en el mismo estado, para argumentar que lo deseable ya se hace, para preservarlo y para justificar la no necesidad de cambio propio, epistemológico o profesional. Excepcionalmente, se toleran e incluso aprecian novedades, siempre que las tracen figuras de autoridad prejuzgadas positivamente o hacia las que se experimenta hiperestesia.

En Pedagogía en general y en Didáctica en particular, puede observarse un conjunto coherente de convicciones que suelen ser compartidas social y profesionalmente. Desde un punto de vista científico, conforman un substrato consensuado, epistemológicamente endurecido, que ya apenas se cuestiona. Su razón de ser es definir una base sobre la que seguir edificando, ya sin la presencia de la incómoda duda. Esta motivación es normal y comprensible. Pero asocia un problema epistémico básico: con la flexibilidad, la autocrítica y la capacidad de rectificación prácticamente perdidas, la renovación pedagógica y su necesaria correspondencia no son posibles y se quedan por el camino. El efecto formal es una Didáctica incoherente, que ha podido perder, contradecir o traicionar el



espíritu de la renovación pedagógica, aunque, desde el punto de vista del contenido que trata, no se ocupe de otra cosa, sin apercibirse de ello, por miopía epistemológica o por deficiente formación de quien así actúa, que responde a la normalidad.

Precisamente, el cuestionamiento de lo indiscutido mediante la pregunta “¿Por qué?” -referida a lo obvio, a lo incuestionado o a lo invariante – es la antesala de la creatividad fecunda (Herrán, 2009b) y el atrio por el que un conocimiento más consciente puede pasar para ayudar a evolucionar a la ciencia de la enseñanza para la formación. Con este impulso podríamos preguntarnos qué es obvio en formación, qué no se cuestiona para, desde esta reorientación posible, dudar radicalmente de ello e intentar avanzar en complejidad de conciencia desde un ámbito simultáneamente científico, artístico y tecnológico como es la Didáctica, a la sazón, “núcleo de la Pedagogía” (Sevillano, 2011).

Este ensayo se construye a la luz del enfoque de la formación “radical e inclusivo” (Herrán, 1995, 1997, 1998, 2003, 2005, 2011d, 2013, 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d), que sugiere que la Pedagogía y la educación se desarrollan en la parte visible del árbol, en la porción emergida del iceberg o en la cara cercana de la Luna, y no por tanto en la complejidad y compleción del ser y del fenómeno.

Desde estos referentes epistemológicos, nos centraremos en este estudio en la posible desorientación radical de la formación del profesorado, desde el cuestionamiento de dos de sus epicentros: la reflexión y la práctica, estrechamente unidos a modo de estrella binaria. Específicamente, intentaremos dar respuesta crítica y abierta a dos preguntas: ¿es suficiente con la reflexión sobre la práctica? y ¿es la práctica el epicentro de la formación? El objetivo será doble: definir la insuficiencia

asociada a esta doble centración y deducir alternativas formativas.

¿ES SUFICIENTE CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA?

Aunque lo normal en Didáctica es que la mayor parte de referencias científicas definan la reflexión sobre la práctica como clave para la optimización de la enseñanza, lo hemos cuestionado. De hecho, la reflexión es una práctica insuficiente para mejorar la enseñanza y la educación (Herrán, 1999, 2014). Según la Real Academia de la Lengua Española (2015), reflexionar es pensar atenta y detenidamente sobre algo. La reflexión - el pensamiento atento y detenido sobre la práctica - no puede cambiar la enseñanza en profundidad. Puede cambiar superficies, pero no honduras. Por eso, metodologías y acciones basadas en la reflexión sobre la acción, como la investigación en el aula (González y Latorre, 2013), la investigación-acción (Latorre, 2008, 2013), el mentoring (Harvard Business School, 2004; Valverde, Ruiz de Miguel, García y Romero, 2004; Vélaz de Medrano Ureta, 2009) o el coaching reflexivo (Rodríguez Marcos et al, 2011), o concepciones sobre el profesor reflexivo como las de Schön (1992) son insuficientes, precisamente por apoyarse en la reflexión sobre la práctica y percibir como completo lo que apenas es una parte externa del fenómeno; por eso, por ejemplo, la investigación-acción no genera cambios profundos en quien la realiza y deja inéditas áreas condicionantes (Herrán, 2009a).

Se deduce de ello que los grupos de reflexión dialógica son limitados a priori, por su ambición instrumental y por su alcance. Por ejemplo, exponer puntos de vista para incitar a la reflexión, la provocación o el mutuo “aguijoneo” (Zambrano, 2004: 85) no son suficientes. La única posibilidad es la autoformación, que a veces pasa por hacer cosas que van más allá de la reflexión: vaciar el propio yo existencial,



descondicionarse, desidentificarse de los propios puntos de vista, perder malas prácticas radicadas en el “ego docente” (Herrán y González, 2002; Herrán, 2016a), meditar en la acción u observarse y observar sin interpretar, sin valorar, etc. Los aprendizajes previos y el propio conocimiento pueden constituirse en “cavernas” (Platón, 1969) externas e internas y en las principales dificultades para el aprendizaje, la conciencia y la formación. Como paso intermedio, puede tener sentido el cambio radical del objeto de cambio en Pedagogía y Didáctica (Herrán, 2013), que a lo mejor tiene mucho más que ver con quien cambia que con los cambios o con sus acciones, a la sazón, efectos todos ellos. Para la autoformación, es tan importante incorporar como perder y el autoconocimiento. Se pierde en una situación formativa cuando lo que se adquiere tiene un grado de complejidad de conciencia mayor. Si no hay pérdida, no hay ganancia, sólo hay pérdida de tiempo o ilusión de ganancia. Por tanto, de lo que se trata a veces es más de destruir para reconstruir en otro nivel de complejidad mayor. La reflexión, en este contexto, es relevante para la Didáctica, si se desarrolla desde una perspectiva de autoformación y profunda observación de lo que se hace como maestro (Fortunato, 2016a), articulada en la conciencia.

Debatir o dialogar es una acción complementaria e incompleta. Suele aplicarse a lo circunstancial. Sobre la formación y su sentido hay poco que debatir; con frecuencia, cuando se debate, no hay unanimidad o el contenido no suele ser profundo. Por un lado, la formación o la educación no se comprenden plenamente, porque se practica con ella una suerte de exclusión educativa: la “exclusión curricular” de retos o temas radicales, sin los que, sencillamente, ni la formación ni la educación pueden darse (Herrán, 2014, 2015). Siendo así, ¿cómo anhelarla?

Más que de debatir, se trata de meditar, o sea, de observar y profundizar para comprender.

Sin profundidad no hay comprensión. Si no se es consciente de la realidad compleja a la que se refiere, lo que se debata y haga podrá ser correcto, pero somero, insuficiente. Si en la formación de profesores hay que debatir sobre la escuela y toda su complejidad, no debe hacerse sin conocimiento de su realidad. Por lo tanto, hay que observarla, pero no olvidar su historia (Fortunato, 2016b), ni sincrónicamente, las variables radicales profundas de las que puede depender su posible evolución.

Otro punto que debemos tratar es sobre modelos y perfiles de formación y el papel del asesor de formación y del profesorado. La formación del profesorado se desarrolla bajo o sobre modelos. Los modelos son esquemas simplificados de lo que se percibe de una realidad. “La simplificación no sólo supone limitación sino que encierra tergiversación” (Santos Guerra, 1999:103). Quizá por estas razones decía Mayor Zaragoza (2000): “Dejemos de dar modelos [...] El sistema educativo debe caracterizarse por estar en continua evolución” (p. 19-20). Se definen por su orientación a la satisfacción, a la llegada, al aterrizaje o a los resultados. Pueden servir para argumentar, para reflexionar. Dice Nieto Díez (1995) que: “Todo ‘modelo’ ha de ser entendido como una abstracción estereotipada de la realidad, una síntesis, una reducción que en absoluto puede reflejar una totalidad” (p. 39). Añadimos que los modelos incluyen siempre sesgo. Por eso, un modelo sería tanto más válido cuanto más insesgado. Sería totalmente insesgado el infinitamente complejo, con lo que dejaría de ser un modelo normal: “los modelos que mejor representan la realidad compleja, en todo caso, son los sencillos. Y lo sencillo no es lo más fácil. Cuanto más sencillo y a la vez complejo sea un modelo, menos sesgado, más abierto y más potencia interpretativa asociará a priori” (Herrán y González, 2002:30).

Los modelos sirven también para comparar. La comparación se basa, íntimamente, en el



concepto/fenómeno de la igualdad y la identidad. La igualdad no existe en la naturaleza. Nada es comparable a algo en toda su complejidad, en sentido estricto. Por eso, la comparación sólo puede ser cortical. Esta acción puede tener su interés superficial, pero no será radicalmente útil. Ni los modelos ni la comparación tienen sentido al tratar de formación profunda. Lo que se construya sobre ambos será aparente, ficticio y contraproducente, si se estima como suficiente.

Con una perspectiva radical, no tiene tampoco mucho sentido construir para perfiles. Los perfiles son contornos, planos y externos por definición. Desatienden lo interior. Esta desconsideración o negligencia, en sentido estricto, es una contradicción in terminis, si de formación se trata. La formación o es profunda o no es formación; será otra cosa: capacitación, competencia, entrenamiento... pero no formación. El trabajo formativo desde perfiles es insuficiente. Suele relacionarse con modelos de escuela. Suponer, por ejemplo, que el perfil del docente depende del modelo de escuela y de educación es un problema, porque la premisa es falsa y problemática a priori. Lo es por una razón general y varias específicas. La razón general o primer problema es que es una obviedad fingida. Las razones más concretas, que muestran su condición falaz, son, al menos, las siguientes:

- a. Por una parte, como ya se ha detallado, asociar perfil con docente es como identificar a un ser con su silueta o una persona con su piel.
- b. En segundo lugar, equiparar escuela a modelo es optar por un camino tan tranquilizador como empobrecedor. Es como basar un tratamiento médico en un diagnóstico superficial. No es un proceder correcto.
- c. En tercer lugar, porque la educación no puede supeditarse, en primera instancia, a lo que se quiere.

La educación no es ni puede ser un efecto de un querer. Si la educación no se comprende en toda su profundidad, ¿tiene sentido una orientación emocional, básicamente proyectiva (Freud, 1976) desde lo que se desea? ¿Es este un anhelo fiable, preciso? Es absurdo. De hecho, diríase que un indicador de incompreensión de la educación, en todos sus planos, es su asociación con el interés, el querer y la voluntad, que se interpretan parcialmente y con frecuencia se sesgan y manipulan. Como figura en el clásico Zhuang zi (1996), es como construir una casa siguiendo las opiniones de quienes la contemplan desde el camino. ¿En qué profesión se actúa así?

Por eso tiene poco sentido, en consecuencia, adaptar lo anterior a lo que la sociedad necesite y demande. La sociedad del egocentrismo (Herrán, 2008, 2014, 2017b, 2017c) se estructura sobre sistemas e intereses parciales. Lo que expresa que requiere no suele coincidir con sus necesidades reales. Las necesidades educativas más importantes no se perciben bien, porque son radicales: no son evidentes, no dependen de contextos temporales, espaciales, ideológicos o circunstanciales concretos, no se incluyen en currícula oficiales ni en proyectos educativos, son claves para la formación, porque nutren y sostienen a todo el ser, y no se demandan. Es infrecuente que se observen y reclamen. Análogamente, en el campo de la salud, el facultativo no receta conforme a las ocurrencias del paciente.

Pero en educación todo se hace al revés: por un lado, lo radical parece inexistente y el interés es externo y exteriorizante. Por otro, los poderes fácticos y usuarios prescriben a los profesionales lo que hay que enseñar, en lo que han de formarse y lo que hay que aprender, desoyendo su razón y la de los investigadores y técnicos con mayores conocimientos didácticos o pedagógicos. Finalmente, casi todo versa sobre lo urgente, lo situado y lo que se interpreta



como social y económicamente relevante, con lo que la lectura fundamental para la formación, no evidente o no reclamada, pasa desapercibida y se ajusta y potencia a la miopía.

Nuestra opción es inclusiva respecto a algunas claves del modelo estándar (técnico-reflexivo-dialógico) que podamos compartir. Mas no será un patrón ordinario con el que identificarse y aplicar o en el que actuar, sino un enfoque desde el que observar, con el fenómeno de la formación redefinido. Presentado de otro modo: la clave no es sólo la semilla, sino además el humus (la conciencia, el conocimiento, la sociedad y la evolución) y el agua. Con un buen sustrato y agua, cualquier semilla prende. Si fallan, nada vive, ni los mejores modelos.

Obviamente cuando se requiere un modelo de formación continua se construye como una demanda, o sea, pensado para otros, en este caso, para los profesores. Desde nuestro enfoque pedagógico radical e inclusivo, esta demanda es contradictoria. Lo único que puede justificar una demanda como éste es la propia formación en primer plano, la formación de quien demanda, antes de imaginar la de otros. El pedagogo clásico Confucio (1969) aludía a la coherencia como factor de formación cuando expresaba que la persona cultivada primero hacía las cosas y después hablaba de ellas. Esto es muy importante entre asesores y educadores, porque lo contrario es nutrir la fascinación y vivir de ella como de una ubre que, más que nutrir, intoxica a quien la mama.

Finalmente, por lo tanto, no se puede hablar de modelos o perfiles de profesor valencianos, brasileños, europeos o de cualquier otra parte, comunidad o universidad. Esto es absurdo. La formación, la educación no es europea, ni española, ni brasileña, ni católica, ni socialista, ni de ningún lugar o sistema local, nacional o políticamente considerado. Y si está teñida de algo, será parcial y adoctrinadora en alguna

medida, con lo que será contradictoria. No hay nada más alejado de la educación y la formación que el adoctrinamiento. Nuestra educación y formación actúa como cuando se cura una herida, esterilizándola y ensuciándola a la vez. Por eso, hemos concluido con que hoy día, por sus sesgos, ningún sistema educativo y ningún currículo oficial puede educar plenamente (Herrán, 2017b). La formación, si algo es, es humana, universal, educadora y centrada en la pérdida de ego e inmadurez adulta (tanto personal como colectiva), en la conciencia, en el autoconocimiento, más allá de la personalidad (Herrán, 2004a), y en la meditación, más allá de la reflexión -a la sazón, la primera metodología didáctica o formativa de la historia (Herrán, 2017a)-.

¿ES LA PRÁCTICA EL EPICENTRO DE LA FORMACIÓN?

De la sección anterior se deduce que no se trata sólo de reflexionar o procurar modelos o perfiles. Entender que la causa de la mejora de la enseñanza es la reflexión equivale a renunciar, de entrada, a la interiorización, el autoconocimiento y la meditación como antecelas y metodologías ancestrales de la formación profunda, con un apreciable respaldo experimental, al menos desde el primer Buda (Buda, 1997; Dogen; 1989; Marín, 1961; Nyanatiloka Mahathera, 1990; Pannikar, 1969; Osho, 2007; Rawding, 1991; Scott, 1998) y neurológico (Palomero Pescador, 2011; Muñoz, 2017), conocido al menos desde los trabajos de Tomio Hirai y otros pioneros en los años 60-70, citados por Johnston (1980). Es preciso subrayar que tanto Buda (1997) como Sócrates (en Platón, 1969) señalan al autoconocimiento como el gran reto educativo. Pero que el sabio de Atenas, cuyas enseñanzas se centran en el saber, nunca explicó cómo. Sin embargo, el Buda Gautama es el gran metodólogo, el gran pedagogo que apunta a una formación más allá de la mente y del saber. Por tanto, Occidente,



la Didáctica y la formación del profesorado han seguido a Sócrates, que, a la vez, ha orientado y limitado, no sólo a la Pedagogía, sino también a la Filosofía (Herrán, 2018).

El desarrollo profesional y personal y el cambio docentes requieren observar y tomar conciencia de la causa primera de la enseñanza, además de sus saberes y comportamientos. ¿Qué significa esto? Pensémoslo al revés. De entrada, equivalen a no quedarse en su superficie, ni a entender que la superficie es lo profundo. En un texto chino de 1600, el “Shi Chi Shuo”, se afirma que: “En el mundo vegetal los tallos crecen hacia arriba, y las raíces lo hacen hacia abajo. Pero en ningún momento la planta deja de nutrirse y de repararse” (en Yutang, 1961, p. 59). El fragmento es conforme a la didáctica de Lao zi (2006) o de Comenio (1984), que coincidieron en reconocer que la naturaleza es una fuente de recursos de enseñanza y, con frecuencia, una maestra. En este caso, esta observación señala que el tallo no es la raíz, que la cabeza no es la cola, ni lo existencial es lo esencial. Esta diferenciación es básica para la formación.

Transfiriendo a lo que nos ocupa, deducimos que el conocimiento o la reflexión sobre la práctica, el saber o la práctica misma no son fundamentales, en sentido estricto, porque son efectos o comportamientos de quien los genera. No son causales, no son el centro de la circunferencia, sino su periferia. Sin embargo, Popkewitz (2015: 428), profesor investigador de curriculum e instrucción en la Universidad de Wisconsin (Madison, EE.UU.) y representante del discurso de vanguardia de la formación de profesores, expresa que: “La investigación de la práctica docente y el conocimiento ‘práctico’/ útil son fundamentales para los profesores y la formación del profesorado que se ocupan del cambio escolar”. Este es el eje de la Didáctica como ciencia normal y, por tanto, es algo que no se discute, porque se da por bueno, en tanto que obvio, y por ende, se acepta. Para nosotros,

sin embargo, es un sinsentido, por algunas razones:

- a. El discurso en torno al conocimiento práctico – versus teórico – fomenta una dualidad que aleja al observador o al docente de una comprensión del fenómeno educativo y de la formación basada en la complejidad y en la conciencia.
- b. ¿Cómo puede calificarse de “fundamental” lo relativo a la práctica, cuando es, en sentido estricto, un resultado o un efecto, un comportamiento profesional? ¿A qué cambio se refiere? ¿No es acaso ese cambio un cambio en las realizaciones, un cambio exterior? Se deduce de ello la existencia de una dimensión interior y la posibilidad de cuestionar la naturaleza y el sentido profundo del cambio educativo, con ayuda del enfoque radical e inclusivo de la formación (Herrán, 2013).
- c. ¿Qué es lo ‘útil’? El poco conocido premio Nobel de Literatura en 1908, Rudolf C. Eucken (1925: 373), escribió: “Buscar siempre lo útil, decía Aristóteles, no es lo que más conviene a los hombres libres y bien dotados”. En una línea compatible, el pedagogo alemán Müeller-Commichau (2016) crítica el utilitarismo en Didáctica y en Pedagogía. Sus argumentos son que éste no cumple la herencia de Kant, Rousseau o Schiller. Una Pedagogía del presente tiene la tarea de identificar los recursos formativos internos de profesores y estudiantes para desarrollarlos. En última instancia – dice –, la Pedagogía y Didáctica del presente no es en función del capitalismo, sino de un compromiso con la persona total del estudiante. Discrepamos con el maestro Müeller en un tema crucial: la ‘persona’ era lo que los antiguos griegos llamaban disfraz, de ahí ‘personalidad’. La personalidad es la periferia del ser, y no es única, ni mucho menos. La Pedagogía y la Didáctica que intentamos actualizar tendrían que ver con



el autoconocimiento o la conciencia del ser esencial, y no sólo con la personalidad, ni con la práctica. El ser es el centro ignorado de la circunferencia de la educación, el eje de la espiral plectonémica de la formación. Pero estamos pendientes del trazo. ¿Cómo anhelar una trayectoria regular, fiable, si el compás no está bien apoyado en su centro? Por tanto, la práctica, la reflexión, la personalidad, las capacidades, las competencias, etc. son excéntricas, por ser, en sentido estricto, exterioridades relativas. Ni Kant, ni Rousseau, ni Schiller profundizaron lo suficiente, en este sentido. Tampoco nuestros grandes académicos lo han hecho, de modo que la Pedagogía y la Didáctica parecen situar su centro de gravedad epistemológico en el dibujo, más que en la centración del compás o en el ser que lo acciona.

Más adelante, Popkewitz (2015:428) fundamenta sus razones señalando otras obviedades que criticamos sucesivamente:

- a. “La ‘práctica’ es una abstracción sobre lo que debería ser el profesor deseado”. Esto significa que, en sentido estricto y según el autor, lo que un profesor debería ser es su acción y su comportamiento positivos. Es como sentenciar que un iceberg es sólo su parte visible. Se trata, a nuestro juicio, de una razón parcial y, por tanto, bien inexacta, bien falsa.
- b. “Ese tipo de persona es llamada ‘profesional’, cuyas tareas se producen para cambiar los otros – el niño, la familia y la comunidad”. Este enfoque incurre de nuevo en un desacierto fundamental, que en un trabajo anterior (Herrán y González, 2002) definimos como “error número 1 de la Didáctica”. Hace referencia a la tendencia a rodearse, a hacer bypass con uno mismo, para ocuparse de otros y de toda clase de asuntos, desentendiéndose sistemáticamente y de facto de su

propia formación. O sea, eludiendo su autoformación (Gadamer, 2000).

Este enfoque, estas tesis y este autor se discuten poco o nada en Didáctica. Son prácticamente axiomáticos. Sin embargo, están radicalmente equivocados, y no es difícil de ver: tan sólo se requiere voluntad y activar una mirada diferente. La raíz de la enseñanza no es la práctica. La práctica es un efecto de una fuente anterior. La raíz de la enseñanza no es la acción o la reflexión previas, simultáneas o posteriores, que la mueven o motivan. No es tampoco el pensamiento del profesor, ni su personalidad, ni su acción educativa. No lo han sido nunca, aunque en la llamada “literatura científica” apenas se lea otra cosa. Pensando así, perimétricamente, estas tesis nunca dan en el blanco. Sin embargo, estas contribuciones-eco y recurrentes hasta el tedio, se reconocen como si fueran dianas.

La raíz de la enseñanza tiene más que ver con quien realiza la práctica, con quien piensa, con su conciencia y ego docente. La reflexión sobre la práctica es una acción sobre un efecto cortical (lo exterior de lo interior). Tiene poco que ver con lo interior de lo interior, con el ser esencial, que a su vez nada tiene que ver con lo anterior.

Un acceso al interior requeriría de una suerte de meditación –no mindfulness (Herradas, 2017)-, precedida de una indagación analítica de orientación radical e inclusiva, o sea, no dual, no parcial, integradora o total. Entre otros factores, requeriría incidir en cada docente y en su institución desde varios puntos de vista: la conciencia, la madurez personal e institucional y la mala praxis generada por egocentrismo personal, de equipos, grupos, institucional o sistémico en general (Herrán, 2016a), base y efecto de la sociedad de la inmadurez que satura a todos los sistemas (Herrán, 2004b, 2011a, 2011b, 2014).



A lo interior no se accede por la reflexión, y menos si se aplica a la práctica. Esto es lo primero que, desde nuestro enfoque, habría que considerar. Con esta reorientación se requieren otras acciones que sí pueden ser claves para una interiorización formativa, más allá – o más acá, en sentido estricto - de la reflexión:

- a. Reparar primero y ante todo en quién piensa y en su naturaleza, no en el contenido del pensamiento, su acción, sus emociones, su personalidad, ni siquiera en uno mismo como sujeto objeto de sí mismo.
- b. Tomar conciencia de lo que no se ve, de lo que no se piensa, de lo que falta por saber: “saber que no se sabe lo que no se sabe” (Confucio, 1969).
- c. Detectar lo que sobra, lo que lastra. Centrar esfuerzos en la disolución de lo agregado, en la eliminación o pérdida. Dejar de identificar formación sólo con aprender o adquirir conocimientos, o sea, con acumulación, y añadir la pérdida o la renuncia como aspecto clave. En su caso, renunciar “hasta lo más cierto y querido” (Dewey, 1989), una práctica bastante inusual en la formación inicial y continua de los profesores, apenas actualizada y menos practicada del pedagogo estadounidense. Vaciar el propio depósito de basura -compuesto por una amalgama de prejuicios, predisposiciones, parcialidades, falsedades, condicionantes, inercias, identificaciones, programaciones mentales personales y sociales, convicciones, certezas, seguridades, quietudes, etc.- Se trata de que la conciencia que da el conocimiento se eleve en complejidad, primero, sobre sí misma, la propia formación y sus condicionantes, y sobre el fenómeno de la enseñanza para la formación después, para centrarse y no adoctrinar cuando se enseña.
- d. Interiorizarse y buscar el autoconocimiento como verdadero eje de la formación (Herrán, 2004a), como enseñaron coincidentemente y en la misma época

Buda (1997) y Sócrates (en Platón, 1969), los grandes maestros de Oriente y de Occidente, respectivamente. Observar que la vía de Sócrates está centrada en el saber y ha servido de base a una Pedagogía basada en el saber, que es la nuestra. Y que la vía de Buda está centrada en el no saber, que salvo excepciones (Anónimo inglés del siglo XIV, 1981; Eckhart, 1988), Occidente no ha seguido. Desde el enfoque radical e inclusivo y a pesar de estar en la sociedad de la ignorancia, más que en la del conocimiento, ambas son complementarias (Herrán, 2018).

DISCUSIÓN

El enfoque de formación de profesorado predominante es el de profesor reflexivo, dialógico y centrado en la práctica (Dewey, 1971, 1975, 1989, 2008a, 2008b; Schön, 1992, 1998, 2002; Fendler, 2003; Day, 2005, 2006; Day y Sachs, 2004). Nuclearmente, se refiere al que se apoya en tres clases de reflexión: en la acción, sobre la reflexión en la acción y sobre el análisis y descripción del proceso total de reflexión (Schön, 2002; Iranzo, 2012). Desde un punto de vista objetivo, epistemológico, con la historia de la innovación educativa como marco de referencia, llama la atención que la conciencia, el egocentrismo, la meditación o el autoconocimiento, en un sentido pedagógico o formativo (Herrán, 2004a, 2014), no formen parte del campo formativo básico de un docente (Herrán, 1995).

Esto es en efecto lo que ocurre, a juzgar por la orientación predominante de la formación del profesorado, dirigida a la práctica. Como señalan Rodríguez Marcos et al. (2011) y Rodríguez Marcos y T. Pessoa (2011), tanto el profesor como su comunidad profesional utilizan la reflexión en dos planos estrechamente interrelacionados: el individual y el cooperativo, asociable al diálogo profesional y formativo. El individual puede desarrollarse a través de instrumentos eficaces



y contrastados, como la investigación-acción (individual), el didactograma, el diario reflexivo etc. El cooperativo incluye metodologías valiosas como la investigación-acción, el mentoring o el coaching reflexivo.

El sentido de esta formación es válido y necesario, pero parcial. Es válido para lo que atiende: reflexión, acción, experiencias, evaluaciones y hasta para la personalidad docente en el contexto profesional. Pero es inútil para lo que no percibe y que es causa de lo anterior: la conciencia docente, su condicionamiento egocéntrico, personal y social, la madurez e inmadurez docentes, el ser del docente, el autoconocimiento, etc. No abarca a toda la persona ni a todo el profesor. Intenta trascender al profesor rutinizado, mecánico, impulsivo etc. Pero, desde nuestro punto de vista, no llegan a la formación plena, porque ni la reflexión, ni la fundamentación de la acción, ni la enseñanza competente enraízan necesariamente en la práctica madura y consciente, no sólo personal o de equipo, sino también organizativa o institucional (Herrán, 2011a, 2011b). Tampoco conduce a ella la colaboración, el diálogo, el formar parte de una comunidad de aprendizaje, la participación de buenos amigos críticos, la investigación sobre la propia práctica docente, la práctica docente basada en las teorías de la enseñanza, la investigación en didáctica, la relación significativa y fecunda entre la teoría y la práctica (Rozada, 1997), la investigación para la innovación y mejora de la enseñanza (Sevillano, 2007; Medina, 2009; Perrenoud, 2012a, 2012b), la formación centrada en competencias (Bisquerra, 2007; Bolívar, 2008; Arnold, 2012; Pérez Pueyo, 2013). Por ejemplo, en este sentido, Savater (1997) escribió que la sociedad no necesita tanto personas competentes como personas completas. Por eso hemos observado que una formación basada en competencias -o en cualquiera de las acciones pedagógicas anteriores- es una contradicción pedagógica (Herrán y Álvarez, 2010).

A diferencia de lo propuesto por Day (2006: 44) y de las principales corrientes de la Didáctica, la actuación del profesional reflexivo no es sinónimo de buena práctica en absoluto. La reflexión no es suficiente para la mejora de la práctica (Herrán, 1999), ni garantiza cambios profundos en la enseñanza (Herrán, 2011c; Ramírez y Herrán, 2012). El desarrollo profesional y el cambio docentes requieren observar y tomar conciencia de la raíz de la enseñanza y de la formación, además de su periferia. La mejora profunda (desde su raíz) de la práctica puede incluir retos radicales concretos como la mala práctica educativa y docente y el consecuente 'desempeoramiento' docente e institucional centrado en el ego (Herrán, 2016a) y requerir centrarse en la conciencia en evolución hacia el autoconocimiento, vía conocimiento (adquisición de aprendizajes), pero también vía pérdidas formativas (descondicionamiento, desidentificación) y complejidad-conciencia, tanto del profesor reflexivo como de su equipo, centro y alumnos. La conciencia incluye la reflexión e investigación sobre la práctica, pero no se queda en ella. Engloba, además, estos y otros constructos formativos radicales, inaccesibles vía reflexión, investigación, innovación o cambios convencionales o normales, tal y como plantea el modelo de formación práctico reflexivo y dialógico. Este enfoque puede ser útil para investigar la práctica solo o acompañado o para mejoras limitadas y externas de la enseñanza. A veces esto será suficiente. Pero otras no. Es exiguo, pero sobre todo no está ni se refiere al centro de la formación.

Como consecuencia de las razones anteriores, discrepamos con otras líneas de razón generalmente aceptadas que supeditan el cambio en la práctica a la "transformación del entendimiento" (Gimeno Sacristán, 1998: 128). Cuestionamos esta tesis, asumida tácitamente, porque el cambio del entendimiento no siempre trae cambio en la práctica. De hecho, aunque muchos problemas didácticos suelen comenzar



en pensamientos erróneos, el pensamiento docente forma parte de su exterioridad interna. A veces el cambio en las prácticas requiere un cambio en la conciencia aplicada al propio “ego” y un comportamiento acorde –por ejemplo, enlazado con la abundante mala praxis (malpractice) docente egógena (Herrán y González, 2002). En efecto, puede ocurrir que, aunque se entienda qué es lo deseable, no sólo no se cambie o no se quiera cambiar, sino que no se quiera querer cambiar. En definitiva, como no todos los cuervos son negros, el cambio cognoscitivo y emotivo no siempre bastan. De hecho, no bastan casi nunca y, con frecuencia, en los casos más necesarios. Si bastaran, los catedráticos y profesores titulares de Didáctica, que entienden muy bien estas y otras razones, serían ejemplares, tanto con sus alumnos como con sus colegas. Quizá lo sean algunos.

PROPUESTA

La formación del profesorado que satisface las críticas y propuestas realizadas puede representarse al menos de dos modos o modelos geométricos: uno triangular y otro tetraédrico. El primero se basa en el concepto de “formación total” u holística (Herrán, 1999), simbolizable por un triángulo escaleno, de vértices (figura 1):

- a. La formación técnico-reflexiva, centrada en el imperativo de adquirir conocimientos profesionales fundamentados y funcionales, vía análisis y diálogo. Equivaldría a la formación actual.
- b. La autoevaluación del propio egocentrismo y su alcance en la enseñanza como fuente de mala práctica, en el propio desarrollo profesional y personal y en las relaciones personales, para desarrollar la posibilidad de aprender a desempeñarse y reconocer condicionantes, limitaciones y otros lastres –tanto de sí como de equipos, de órganos, de la institución o de la educación inducida por los currícula, sistemas educativos nacionales y de organizaciones internacionales-, para perderlos, liberarse y mejorar.
- c. La conciencia aplicada, orientada al aprender a evolucionar, a madurar y ser con el tiempo más cultos en el sentido griego clásico, o sea, más maestros.

El centro del triángulo estaría ocupado por la humildad o conciencia de ignorancia, la serenidad, la meditación (observación), la voluntad de inquirir, de indagarse, de interiorizarse y evolucionar del egocentrismo a estados de conciencia o de mentalidad más avanzados y lúcidos (Herrán, 2006, 2009a).



Figura 1. Enfoque de la formación del profesorado radical e inclusivo (modelo triangular) Fuente: Herrán (1999) (adaptado)



El segundo es este tetraédrico, que se compartió en un encuentro con asesores pedagógicos de Valencia⁴ (figura 2), cuyos vértices serían:

- La formación técnico-reflexiva.
- El egocentrismo y la mala praxis docente, institucional y de sistemas en general.
- La conciencia aplicada (estadios de evolución en complejidad de conciencia).
- Autoformación en los demás “temas radicales” (retos claves para la formación, independientes de contextos y que no se demandan). Por ejemplo, universalidad, muerte, humanidad, barbarie, educación prenatal, pobreza interior y exterior, etc.).

El centro del tetraedro estaría ocupado por la meditación y observación generadas desde un estado consciente.

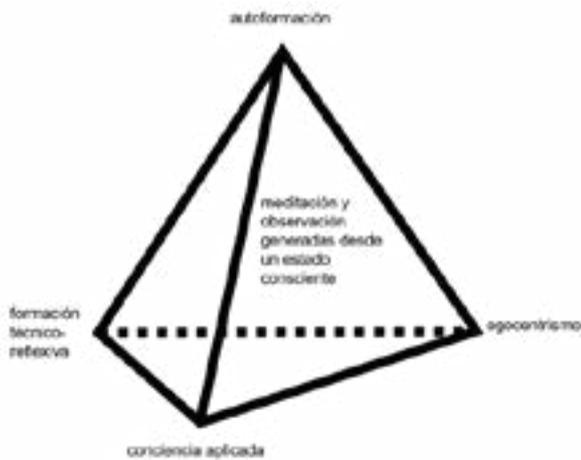


Figura 2. Enfoque de la formación del profesorado radical e inclusivo (modelo tetraédrico) Fuente: Herrán (2014) (adaptado)

CONCLUSIONES

El texto se redactó para compartir la posibilidad de que en educación y formación casi todo lo

⁴ Herrán participó del encuentro con asesores de formación, realizado en enero de 2016, en el marco de las Jornadas de Formación de Asesores de Educación de los CEFIRES (Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius) de la Comunitat Valenciana.

que se está haciendo está radicalmente mal, aunque externamente no lo esté o no lo parezca (Herrán, 2007b). La exposición de razones se basó en la observación de la educación durante veinticuatro años, realizada desde un enfoque pedagógico concreto, llamado primero “complejo-evolucionista” (Herrán, 2003) y después “radical e inclusivo” (Herrán, 2014). Esta perspectiva, contrastada y validada mediante decenas de publicaciones en medios exigentes y media docena de tesis doctorales, define temas singulares y permite apreciar problemas relativamente inusuales. El de este trabajo ha sido la crítica al enfoque normal de formación de profesorado, como eje de normalidad en la Didáctica.

Lo que se ha observado y expuesto es un problema epistemológico grave, subyacente en la propia normalidad de la Didáctica y que, al parecer, no se interpreta como objeto radical de cambio. En síntesis, se identifican reduccionismos y medias verdades (por tanto, falsedades, si se toman por ciertas), que se asumen sin cuestionamiento relevante por la comunidad científica. Algunas de ellas, necesarias pero insuficientes, son:

- la identificación unívoca e idónea del docente como un profesional reflexivo (Zeichner, 1993; Perrenoud, 2012b), en vez de con una persona en estado consciente;
- la asociación angosta entre reflexión, pensamiento y acción o práctica reflexiva (Schön, 1998; Rodríguez Marcos y Pessoa, 2011), en vez de una acción basada en la interiorización, la conciencia, la madurez profesional, la ausencia de ego (inmadurez, condicionamiento, apego, etc.), la universalidad, la mente amplia, la duda, la humildad, etc.;
- la dualidad teoría-práctica como base de la formación y el cambio didáctico (Popkewitz, 2005), en vez de una síntesis dialéctica superada vía complejidad de conciencia;
- la identificación entre “complejidad” miope



(pseudocomplejidad) y más de lo mismo (léase, práctica reflexiva como base de la formación de los profesores) (Jay and Johnson, 2002), en vez de destrucción de certezas o descongestión de atascos recurrentes para la fluidez de la Didáctica y la Pedagogía como ciencias en evolución;

- la vinculación entre preparación de los docentes para un mundo cambiante y aprendizaje, pensamiento y acción (Darling-Hammond y Bransford, 2005), en vez de formación profunda o plena para cambiar la vida desde la conciencia, la eliminación y la meditación, además de desde el aprender y el saber, etc.

En definitiva, cuando se revisa y se repara en la formación de docentes reflexivos desde el punto de vista de un ámbito pedagógico en construcción o en disputa (Ruffineli, 2017), no se aprecia autocrítica hacia el enfoque mismo en absoluto, ni en cuanto a sesgo, ni en cuanto a incompleción, ni en cuanto a insuficiencia. De hecho, no se lee ni parece repararse en la posibilidad de que centrar la formación en la reflexión docente sobre la práctica pueda ser, globalmente, un error, de que haya otras posibilidades, de que el filón de la formación pueda estar en otro lado, o que la técnica de extracción del mineral pueda ser otra, por lo que esta perspectiva normal sea refutable y completable desde coordenadas más amplias y profundas que ya fueron apuntadas en el pasado, concretamente en la India y China de los siglos –VI y -V.

Se ha podido traducir y articular el diagnóstico didáctico con una propuesta aplicada, que ha adoptado la forma de dos modelos geométricos, sencillos y complejos a la vez. Han resultado de la complementariedad entre el enfoque normal de la Didáctica para la formación de profesores y la inclusión de retos radicales de la educación (el egocentrismo personal, de sistemas, colectivo, etc., la conciencia, el autoconocimiento, la

meditación, la madurez personal, profesional e institucional, la Humanidad, etc.), sin los cuales no es posible hablar de educación ni formación plena del profesorado, ni de ninguna otra persona, en el ámbito formal o no formal.

Con un enfoque sólo práctico reflexivo no se pueden anhelar cambios profundos en la enseñanza, porque al centrarse en ella misma o en la reflexión del profesor como investigador de su acción, deja desatendidas amplias áreas formativas sin las cuales este anhelo, sencillamente, no es posible. Si los retos radicales se excluyen de la formación, se tapan en la Pedagogía o se ignoran de facto en Didáctica, no es que se esté cometiendo una barbaridad; es que estas ciencias se desarrollarán en el error y, por tanto, todo lo que desde ellas se haga con una finalidad formativa, estará mal. Aplicando esta razón a lo que nos ocupa: reducir la formación del profesorado a un plano superficial o evidente asimilable a efectos y a resultados equivaldría a identificar a una persona con su aspecto.

La mejora de la enseñanza basada en reflexión sobre la práctica y en la transformación del entendimiento hoy es poco discutida. Desde nuestra perspectiva definen un enfoque que avala acciones limitadas para una noción de cambio docente sesgado a priori hacia la superficie. A veces, de hecho, no sirve para nada. En ocasiones, esa transformación del entendimiento es tan insuficiente e ineficaz que raya el autoengaño o la farsa. En estos casos, el investigador o el asesor pueden ser cómplices falsarios, bien cínicos, si saben que mienten, bien ignorantes, si no lo saben. Constatamos una y otra vez que, lejos de malas intenciones, lo que ocurre es que simplemente la profundidad de la formación se ignora. Faltan pasos en complejidad-conciencia, más allá de la parcialidad o del sesgo.



El otro día, pregunté a un innovador relevante, que dio una conferencia en mi facultad. Al final de su intervención, en los parabienes, le aseguré que su contribución, que ya conocía, era interesante y que estaba sesgada. Deduje que este experto veía bien, pero sólo de cerca. Reaccionó bien, nos emplazamos a un encuentro más adelante. Pero lo habitual no es esto, lo normal es defenderse. ¿Cómo es posible no reconocer, con certeza, que un proyecto está sesgado a priori, cuando el río de la Didáctica y de la Pedagogía normales, en el que fluye, también lo está? Es como decir que su tesis es falible, es como comunicar a alguien que es finito y que va a morir: no son críticas, son observaciones y calificativos constitutivos, no tienen por qué molestar a nadie, porque las cosas no pueden ser de otra manera. Son los egos los que se dan por aludidos, los que se sienten heridos, los que pueden necesitar reaccionar, contraatacar. ¿Qué miedo hay en dudar y reconocer que, por nuestras limitaciones y los sesgos de todos –también, claro está, de quienes esto escriben-, si convergemos podremos elevarnos en conocimiento y en conciencia, si y sólo si nuestra formación es buena y radical y por eso va más allá del propio ego?

Hoy la formación es como la Luna: siempre vemos la misma cara. Lo es, tanto por sus contenidos (práctica, reflexión, acción, investigación, etc.), como por su acción real que apenas puede definirse como capacitación, entrenamiento, competencia, información, conocimiento o saber, etc., pero no como formación. Este fenómeno de la parcialidad ocurre con normalidad en educación, al referirse al cambio educativo y formativo. Por eso, aunque se diga que se repiensa, que se redefine, que se revisa la educación –por ejemplo, García Garrido (1986), Delors (1996), Popkewitz (2000, 2009), Morin (2001, 2009), Fullan (2002), Esteve (2003), Gimeno Sacristán (2005, 2013), Domínguez y Feito (2007), Torres Santomé (2007), Medina (2009), Monarca (2009), Mayor

Zaragoza (2009), García, Gozávez, Vázquez y Escámez (2010) etc.-, no hay diferencias radicales, porque lo interior continúa inédito para la conciencia ordinaria. Los cambios de visión son externos, y desde esa condición se adoptan como primordiales. Pero la Luna no equivale ni siquiera la unión entre su parte cercana y lejana: es mucho más que lo definible por su superficie: hay otra realidad interna en el satélite. En consecuencia, el cambio profundo de la práctica requiere un enfoque distinto, “un cambio del cambio” en Didáctica y no normalizada en Pedagogía. Aunque no sea estrictamente equiparable, hay precedentes en la Historia de la innovación educativa contemporánea a los que podemos mirar. Un ejemplo es el “cambio de turno” presentado por Celestin Freinet, si bien su pedagogía se ignora en programas de formación (Fortunato, 2016c).

Aunque se hable y se publique mucho de ello, hoy la formación plena del profesorado es una irrealidad, una quimera o una estafa. El reconocimiento del fenómeno podría ser un acto de conciencia, de madurez científica, que quizá ya tenga algo que ver con la solución del déficit educativo radical. Su negación, en cambio, pudiera equivaler a la actitud egocéntrica de un facultativo que no reconoce que su terapéutica no cura.

En esta situación, ¿cuál es el problema inicial de la formación de profesores –y de educadores, en general-? Pudiera concluirse que son tres: uno de enfoque, otro instrumental y otro asimilable al ego:

- El de enfoque es que lo primero a observar es que el problema radical no es ‘de la formación de profesores’, ni tampoco ‘de la Didáctica’: enraíza en cada uno, porque, en virtud de la “teoría de la mora” (Herrán, 2015, 2016b, 2017b), cada conciencia es el verdadero centro de la realidad que observa y en la que trasciende.



- El problema instrumental no es tanto que el pozo sea demasiado profundo: es que la cuerda es demasiado corta. La reflexión sobre la práctica, por ejemplo, es una cuerda que no llega al fondo del pozo, apenas roza la superficie del agua. Por tanto, ¿por qué no cambiarla por otra más larga?
- El tercero tiene que ver con lo que en su día llamábamos el “efecto caballito” de ti vivo (Herrán, 1997). Tiene que ver con el aferrarse y con el no querer bajarse del carrusel, como hacen algunos niños pequeños en las ferias. Pero este proceder también es muy normal en los adultos. Por ejemplo, es frecuente en todas las ciencias. Pero su posible evolución –y no sólo su desarrollo, que puede estar sesgado y no tiene por qué ser positivo- dependerá de la desidentificación, del descondicionamiento y del bajarse de la atracción, para permitir que los acontecimientos avancen.

Las diferencias formales entre el enfoque planteado y el modelo cuestionado son de foco y de profundidad, y se concretan en los constructos radicales accesibles vía interiorización, descondicionamiento y meditación, que no son accesibles vía reflexión. Cuando la reflexión se utiliza para lo que no sirve, puede generar ilusiones de cambio, ficción profesional, hipocresía social y una suerte de falsedad pedagógica. Por eso puede ocurrir también el fenómeno inverso: habrá autores que sostengan que todo lo expuesto en este ensayo ya se hace. Cuando la formación del profesorado – y por extensión, de los educadores - se observa desde un enfoque total de la formación, lo que se constata es que hay un ámbito ignorado que sostiene y nutre a lo externo; que la reflexión y la acción forman parte de ese mundo superficial y necesario, y que la clave de la formación no está siquiera en la conciencia, sino en la inclusión armónica, compleja y consciente de lo exterior y lo interior.

No es posible volar con una sola ala, ni examinar

el horizonte con miopía. Sin profundidad no hay horizonte. El mar no es su oleaje. ¿Qué sentido tiene ignorar que se ignora por completo su medida? ¿Qué ciencia, qué profesión, qué profesionales optan a priori por la cortedad?

De otro modo. Es verdad que la calidad de las manzanas justifica la existencia del manzano. Pero los resultados no dependen de ellas mismas. Dependen del ecosistema y de las raíces de su árbol. Centrarse sólo en ellas equivale a no comprender nada. Lo esencial, parafraseando a Lao zi (2006), es que en las frutas está el interés, pero en las raíces está la utilidad. Lo útil, además de nutrir y sostener al árbol, es lo vital. En cambio, la manzana no es fundamental para la planta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anónimo inglés del siglo XIV (1981). La nube del no saber y El libro de la orientación particular. Madrid: Paulinas.

Arnold, R. (2012). La importancia de las competencias emocionales en la educación superior. En J. Paredes (Coord.), Innovación de la Enseñanza. Seminario Permanente IUCE-UAM Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1* (10), 61-82.

Bolívar, A. (2008). Ciudadanía y competencias básicas. Sevilla. Fundación ECOEM.

Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. México: FCE.

Comenio (1984). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.

Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid: Bergua.

Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. & Sachs, J. (2004) (Eds.). *International handbook of the continuing professional development of teachers*. Berkshire (England): Open University Press.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1971). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008a). *El arte como experiencia*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008b). *La teoría de la valoración*. Madrid: Siruela.
- Dōgen zenji (1989). *Shōbōgenzō (La naturaleza de Buda)*. Barcelona: Obelisco.
- Domínguez, J. & Feito, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Madrid: Octaedro.
- Eckhart, Maestro (1988). *Maestro Eckhart: obras escogidas*. Barcelona: Edicomunicación.
- Einstein, A. (2012). *El mundo como yo lo veo*. Madrid: Brontes.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro.
- Fendler, L. (2003). *Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations*. *Educational Researcher*, 32 (3), 16-25.
- Fortunato, I. (2016a). *Ensinando futuros professores sobre literatura infantil: relato de experiência*. *ETD - Educação Temática Digital*, 18 (2), 710-718.
- Fortunato, I. (2016b). *Ainda é preciso ter cuidado: escola?!*. *InterScience Place*, 11 (2), 86-95.
- Fortunato, I. (2016c). *50 Anos sem Célestin Freinet, 500 Anos de Retrocesso das Práticas Escolares*. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7 (1), 174-181.
- Freud, A. (1976). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- García Garrido, J. L. (1986). *Problemas mundiales de la educación (2ª ed.)*. Madrid: Dykinson.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V. & Escámez, J. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.



- Gimeno Sacristán, J. (2013). En busca del sentido de la educación. Madrid: Morata.
- González, R. & Latorre, A. (2013). El maestro investigador. La investigación en el aula. Barcelona: Graó.
- Harvard Business School (2004). Coaching y mentoring. Bilbao: Deusto.
- Herradas, S. (2017). En el aula... ¿meditación o mindfulness? Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía (269), 14-15. Recuperado de <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/pedagogia0617.pdf>
- Herrán, A. de la (1995). Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5007801.pdf>
- Herrán, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1999). Claves para la formación total de los profesores. Tendencias Pedagógicas (4), 37-58. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/clavesformtot.pdf>
- Herrán, A. de la (2003). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. Revista Complutense de Educación, 14 (2), 499-562. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/paradigmac-e.pdf>
- Herrán, A. de la (2004a). El autoconocimiento como eje de la formación. Revista Complutense de Educación, 15 (1), 11-50. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/autoconocimientoyformacion.pdf>
- Herrán, A. de la (2004b). Teoría de los sistemas evolucionados: hacia las organizaciones que maduran. Tendencias Pedagógicas (9), 71-109.
- Herrán, A. de la (2005). El nuevo "paradigma" complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado, Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas (pp. 481-571). Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la (2006). Los estados de conciencia: análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la Didáctica y la formación del profesorado. Tendencias Pedagógicas (11), 103-154. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/EC.pdf>
- 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). Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/haciaunaeduniv.pdf>
- Herrán, A. de la (2009a). Estadios de evolución docente. Tendencias Pedagógicas (14), 375-415. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/estadioevol.pdf>
- Herrán, A. de la (2009b). Técnicas didácticas en la práctica de la creatividad formativa. En J. Paredes, A. de la Herrán (Coords.), La práctica de la innovación educativa (pp. 135-160). Madrid: Síntesis.
- Herrán, A. de la (2011a). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastián Heredero y M. Martín Bris, Transferencia del



conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño (pp. 145-163). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de <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. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/madurezinstucional2.pdf>

Herrán, A. de la (2011c). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), Formación pedagógica y práctica del profesorado (pp. 117-152). Madrid: Ramón Areces. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/masallaprofreflex.pdf>

Herrán, A. de la (2011d). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque Basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. Educación XX1 (14), pp. 245-264. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70618224011.pdf>

Herrán, A. de la (2013). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía: un enfoque radical. Matices del Posgrado Aragón (20), 108-133. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/cambpedagradical.pdf>

Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12 (2), 163-264. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>

Herrán, A. de la (2015). Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte.

Salamanca: Fahrenhouse. Recuperado de <http://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/19>

Herrán, A. de la (2016a). La mala práctica educativa desde el enfoque radical de la formación. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (267), 10-12. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/04/Bolet%C3%ADn-completo-mala-pr%C3%A1ctica.pdf>

Herrán, A. de la (2016b). Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación. Salamanca: Fahrenhouse. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2017-reflexiones-pedenfradein.pdf>

Herrán, A. de la (2017a). 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. Recuperado de <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/pedagogia0617.pdf>

Herrán, A. de la (2017b). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán y M. C. Domínguez (Coords.), Nuevas perspectivas en la formación de profesores. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf>

Herrán, A. de la (2017c). Pedagogía radical e inclusiva. I. Problemas de la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina y A. Medina Rivilla, Hacia una Didáctica del siglo XXI. Selección de lecturas. Zapopan (Jalisco, México): Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e



[inclusiva_i_Introduccion_e_insuficiencias.pdf](#)

Herrán, A. de la (2017d). Pedagogía radical e inclusiva. II. Alternativas para la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina y A. Medina Rivilla, Hacia una Didáctica del siglo XXI. Selección de lecturas. Zapopan (Jalisco, México): Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_II_Alternativas.pdf

Herrán, A. de la (2018). Para una Pedagogía del saber y del no saber. En I. Fortunato y A. Shigunov (Coords.), Saberes pedagógicos: tendencias e perspectivas. São Paulo (Brasil): Edições Hipótese. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/fundpedsaberynossaber.pdf>

Herrán, A. de la & Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), Cómo enseñar en el aula universitaria (pp. 59-74). Madrid: Pirámide. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/formacionuniv.pdf>

Herrán, A. de la & González, I. (2002). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Universitas.

Iranzo, P. (2012). Asesoramiento pedagógico al profesorado. Madrid: Síntesis.

Jay, J. and Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 73-85.

Johnston, W. (1980). La música callada. La ciencia de la meditación (3ª ed.). Madrid: Paulinas (e.o.: 1974).

Josephson, M. (1959). *Edison: A biography*. New York: Mc Graw-Hill.

Lao zi (2006). *Tao te ching*. Los libros del tao. Madrid: Trotta.

Latorre, A. (2008). *La investigación–acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Latorre, A. (2013). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.

Marín, J. (1961). *Buda o la negación del mundo*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

Mayor Zaragoza, F. (2000). Educar para la individualidad. Una formación permanente y de calidad para el siglo XXI. *Acade* (28), 18-22.

Mayor Zaragoza, F. (Abril, 2009). Los grandes retos de la educación en el siglo XXI. En I. Núñez (Coord.), *Educación, Ciencia, Cultura y Sociedad*. Ciclo de conferencias Universidad Alfonso X el Sabio, Madrid.

Medina, A. (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces-UNED.

Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (2009). *El octavo saber*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=UhwY4MZiFC0>

Müller-Commichau, W. (2016). *Anerkennung als Medium*. En G. Burkart & N. Meyer (Eds.), *Die Welt anhalten* (en prensa). Frankfurt: Goethe-Universität.

Muñoz, T. (2017). ¿Qué le sucede al cerebro en la meditación? *Boletín del Ilustre Colegio Oficial*



de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía (269), 21-23. Recuperado de <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/pedagogia0617.pdf>

Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Cambridge: University of Cambridge.

Nieto Díez, J. (1995). *Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro* (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Nyanatiloka Mahathera (1990). *La palabra del Buda*. Barcelona: Índigo.

Osho (2007). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Madrid: Océano-Gaia.

Palomero Pescador, J. E. (2011). *La meditación en las aulas: asignatura pendiente*. Recuperado de <http://aufop.blogspot.com.es/2011/04/la-meditacion-en-las-aulas-asignatura.html>

Pannikar, R. (1969). *La sonrisa de Buda. El silencio y la palabra*. Revista de Occidente (176), 1-21

Pérez Pueyo, Á. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2012a). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2012b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Platón (1969). *Apología de Sócrates*. Madrid: Bergua.

Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.

Popkewitz, T.S. (2015). *La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19 (3), 428-453. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/567/56743410015/>

Ramírez, M. S. y de la Herrán, A. (2012). *La madurez personal en el desarrollo profesional del docente*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10 (3), 25-44. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3039>

Rawding, F. W. (1991). *Buda*. Madrid: Akal (e.o.: 1975).

Real Academia de la Lengua Española (2015). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/>

Rodríguez Marcos, A., Esteban, R.M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M. J. & Messina, C. (2011). *Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros*. Revista de Educación (355), 355-379. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_15.pdf

Rodríguez Marcos, A. & Pessoa, T. (2011). *A vida nas escolas. La práctica cotidiana en los colegios. Casos para la formación de docentes*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Rozada, J. M. (1997). *Los profesores en la encrucijada por donde pasan sólo (aunque también) las disciplinas*. Investigación en la



escuela (32), 87-96.

Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e pesquisa*, 43 (1), 97-111 Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>

Santos Guerra, M. Á. (1999). Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica: lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas. En F. Angulo Rasco, Á. Pérez Gómez, J. Gimeno Sacristán, M.Á. Santos Guerra, X. Torres Santomé, y M. López Melero, *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Niño y Dávila.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Scott, C. (1998). *Buda*. Madrid: Edimat.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.

Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Sevillano, M. L. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson.

Sevillano, M. L. (2011). Didáctica en el núcleo de la Pedagogía. *Tendencias Pedagógicas* (18), 15-37.

Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E. &

Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos. Revista de Educación* (6-7), 87-112.

Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 209-229.

Yutang, L. (1961). *El nombre secreto*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Zambrano, M. (2004). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía* (220), 44-49.

Zhuang zi (1996). *Zhuang zi*. Barcelona: Kairós.