

Bases para un sistema pedagógico radical e inclusivo. ¿Irrupción de un nuevo paradigma?

Bases for a radical and inclusive pedagogical system. The emergence of a new paradigm?

Agustín de la Herrán Gascón*

Fecha de recepción: 13 de junio de 2022

Fecha de aceptación: 13 de julio de 2022

RESUMEN

En este trabajo se proponen bases para definir un sistema pedagógico y didáctico radical e inclusivo. El objetivo es sistematizarlos para la fundamentación, orientación, diseño y práctica de la educación y la enseñanza, consideradas desde el enfoque radical e inclusivo. La metodología ha sido el ensayo pedagógico. Se sustenta en la posibilidad de que Pedagogía y Didáctica estén gravemente desenfocadas y desorientadas, por no incluir constructos educativos clave. Considera de máxima pertinencia la complementación epistemológica entre la Pedagogía, la Didáctica y la educación vigente, elaborada desde el legado de Sócrates, y la del Oriente clásico (Siddhartha Gautama y maestros del Tao). El enfoque radical e inclusivo define problemas y soluciones inusuales, suplementarias al discurso de la ciencia normal. Algunas conclusiones apuntan a que la educación y la formación se perciben incompletamente y se desarrollan superficialmente. La síntesis es una moción a la totalidad de la Pedagogía y la Didáctica, cuyo sentido es exhortarlas a una revisión y ampliación radical que alcanzaría su fundamentación y orientación epistemológicas. La tarea esencial no es revisar investigaciones sobre los objetos de estudio de las ciencias que estudian la educación, sino de transformar, de raíz, los ojos que miran. El enfoque no apunta a una Pedagogía alternativa, sino a una alternativa a la Pedagogía.

Palabras clave:

Pedagogía, Didáctica, educación, enseñanza, enfoque radical e inclusivo, conciencia

ABSTRACT

This work proposes a basis for defining a radical and inclusive pedagogical and didactic system. The aim is to systematize them for the foundation, orientation, design and practice of education and teaching, considered from the radical and inclusive approach. The methodology has been the pedagogical essay. It is based on the possibility that Pedagogy and Didactics are seriously unfocused and disoriented, because they do not include key educational constructs. It considers of utmost relevance the epistemological complementation between Pedagogy, Didactics and current education, elaborated from the legacy of Socrates, and the one of the classical East (Siddhartha Gautama and masters of the Tao). The radical and inclusive approach defines unusual problems and solutions, supplementary to the normal science discourse. Some conclusions point to the fact that education and training are incompletely perceived and superficially developed. The synthesis is a motion to the whole Pedagogy and Didactics, the sense of which is to exhort them to a radical revision and enlargement that would reach their epistemological foundation and orientation. In essence, it does not consist of revising research on the objects of study of the sciences that study education, but of transforming, from the root, the eyes that look at them. The approach does not aim at an alternative pedagogy, but at an alternative to pedagogy.

Keywords:

Pedagogy, Didactics, education, teaching, radical and inclusive approach, consciousness.

* Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

Paulatinamente, el “enfoque radical e inclusivo de la educación y de la formación” va generando un sistema pedagógico que busca participar en la conciencia de la crisis de la Pedagogía, la Didáctica, la educación y la enseñanza, y a su avance a través de un proceso de radicación o enraizamiento. La perspectiva se desarrolla desde su metáfora básica: si la educación y la enseñanza fuesen un árbol, la Pedagogía y la Didáctica sólo estarían viendo y estudiando su parte emergida. Su porción radical, al no verse, no formaría parte de su corpus normal. Esta exclusión estaría limitando el significado de la educación y, desde él, de la Pedagogía y la Didáctica. El enfoque se sustenta en la posibilidad de que ambas disciplinas estén gravemente desenfocadas y desorientadas.

Por otra parte, se apoya en el reconocimiento de que la tradición socrática de la educación en que aún vivimos -clave para el paso de una educación pasiva a una activa con base en el conocimiento y el aprendizaje-, puede ser limitante. En efecto, sirve para surfear mejor entre las olas, mas no para profundizar en el océano formativo. Por eso, el enfoque radical e inclusivo considera, de la máxima pertinencia, su complementación con la educación promovida por el Oriente clásico (tradición de Lao Tse, de Siddharta Gautama y, en menor medida, de Confucio), que podría fertilizar y completar nuestra epistemología socrática (Herrán, 2018).

En enfoque define problemas y soluciones inusuales, suplementarias al discurso de la ciencia normal. Incluye y normaliza constructos como la complejidad, la conciencia, el egocentrismo, la humanidad, la universalidad, la evolución humana, el autoconocimiento, la muerte, la Pedagogía prenatal, etc. fundamentación epistemológica actualmente incompleta. La hipótesis constructiva es que, con su toma de conciencia y normalización en el tejido de la Pedagogía y en la formación de los educadores, podría completarse una educación más cabal, completa y esencial.

El objetivo del escrito es sistematizar las reflexiones para la comunidad científica y profesional, de cara a un cambio radical en la fundamentación, orientación, diseño y práctica de la educación y la enseñanza. Al hacerlo, entendemos que es posible afirmar que avanzamos hacia un posible ‘sistema pedagógico radical e inclusivo’, del que el enfoque y las reflexiones que aquí se incluyen, son una parte basal.

La metodología es el ensayo pedagógico. Por ‘ensayo’ se entiende un “Escrito en prosa en el cual un autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personales” (Real Academia de la



Lengua Española, 2015). Por otra parte, un enfoque es una manera de ver las cosas o las ideas, y asocia una manera de tratar los problemas que les afectan (Bunge y Ardila, 2002). Su desarrollo se ha apoyado en una serie de vectores: la destrucción (de certezas habituales en Pedagogía, educación y formación), la crítica, la creatividad aplicada, la complementariedad entre lo observado y las propuestas desde el enfoque pedagógico en cuestión, la complejidad, la conciencia, la duda y el contraste dialéctico permanente con consideraciones y autores de enfoques diferentes. Cuando los objetos de estudio y algunos constructos pedagógicos se tamizan por el enfoque radical e inclusivo, los resultados se tornan razones diferentes, al adquirir una perspectiva inusual y adoptando diversas formas: observaciones, metáforas, críticas, incompleciones, insuficiencias, refutaciones, descubrimiento de problemas, nuevas concepciones, otras perspectivas, alternativas, etc.

Las reflexiones realizadas permiten considerar, desarrollar e investigar la educación y la formación de una forma diferente. Son aperturas y vía profundidad, que se presentan articuladas en tres ejes de cuestiones: fundamentación y orientación de la Pedagogía y la educación, diagnóstico de la educación y alternativas formativas. Confirman analíticamente la insuficiencia, superficialidad o error de la forma habitual de interpretarlos, y alternativamente, permiten una comprensión más compleja y amplia de ellos. Las conclusiones apuntan a que la educación y la formación se perciben incompleta, superficialmente. La síntesis global es una moción a la totalidad de la Pedagogía y la Didáctica, cuyo sentido es exhortarles a una revisión y a una posible ampliación radical que atañería a su fundamentación y a su orientación epistemológicas. No se trata, para ello, de revisar los objetos de estudio, sino de transformar, de raíz, los ojos que miran. El enfoque en cuestión no apunta a una posible Pedagogía alternativa, sino a una alternativa a la Pedagogía posible, concreta y, desde ella, a una educación siempre más humana.

Este trabajo se refiere a la necesaria ampliación radical de la Pedagogía y la Didáctica. Por ‘necesaria’ entenderemos imprescindible, pero no necesariamente demandada; ni siquiera científicamente compartida. En segundo lugar, se conceptúa Pedagogía como la ciencia de la educación cuyos objetos de estudio, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (2015), son la educación y la enseñanza. Por ello, al mentar ‘Pedagogía’, queremos decir ‘Pedagogía y Didáctica’, o sea, nos estaremos refiriendo a la ciencia amplia, envolvente, y a la ciencia incluida, intensamente relacionada con su contexto epistemológico. Desde ello, deducimos que también lo son el aprendizaje formativo, la enseñanza, la formación y todo lo relacionado con ellos.



Hay un clamor social y científico en que la educación precisa de un cambio profundo. Incluso se habla de la necesidad de un ‘cambio radical’, en ese sentido. En buena lógica, una fuente de ese cambio debería ser su ciencia por antonomasia. En la actualidad, la literatura científica sobre cambio educativo es muy abundante, y se asocia a aprendizaje significativo y relevante, a rendimiento instructivo, a práctica, a reflexión sobre la práctica, a organización de la enseñanza, a metodología didáctica, a currículo, a recursos (incluidas las TIC), etc. Desde nuestra perspectiva, en la literatura sobre cambio no se parte de un diagnóstico radical del ser humano, de la educación y de la formación (Herrán, 2017b). En consecuencia, las acciones educativas tienen sentido cercano o superficial, pero su fundamentación no repara en tres cosas: (1) la necesidad de un cambio educativo radical en el ser humano, desde cada persona concreta, centrada en los países con mayor desarrollo, (2) el cambio en la comprensión de lo que se denomina educación y formación, y (3) la redefinición de la noción de cambio educativo (Herrán, 2013).

El cambio que se propone en este estudio es de enfoque, conceptual, de comprensión radical, ambiental y causal de la educación. Dicho de otro modo: observa lo mismo que la Pedagogía normal, pero percibe lo que no se observa, en la medida en que eso que se ve -la parte emergida del iceberg de la educación- no es el iceberg completo, sino sólo su fracción aérea. Desde el enfoque pedagógico radical e inclusivo, asociamos los cambios primordiales a una comprensión de la formación basada en el estado consciente y el autoconocimiento esencial. Desde ella, se derivan cambios de enfoque, de fundamento, de orientación y también de práctica y de investigación. De otro modo: si la idea habitual de cambio está determinada por el enfoque normal que de la educación y el propio cambio educativo se tienen, y esta aproximación a la educación es parcial y está sesgada o desequilibrada hacia la superficie, podría deducirse la siguiente hipótesis de trabajo: si la educación se observase de otra manera, esto es, conforme a un enfoque pedagógico radical e inclusivo (Herrán, 2005, 2014), la Pedagogía tendría elementos y referentes útiles para redefinirse y renovarse fundamentalmente y, desde ahí, descubrir y atender otros problemas, insuficiencias de planteamiento, desarrollo y evaluación, desempeñarse y mejorar sus anhelos (por ejemplo, los fines de la educación), proyectos, práctica, investigación y resultados.

Al aplicar este enfoque a la educación, a la formación y a la enseñanza, la Pedagogía se autoevalúa y amplía fundamentalmente, pero incluyendo en su campo de visión parte de lo que antes no formaba parte de la figura, ni del fondo y, por tanto, se ignoraba. Como consecuencia de



ello, algunas cosas aparecen y no encajan, otras se caen y se rompen, y otras nacen y no son malas yerbas. Precisamente por eso, el enfoque y sus resultados (fundamentales y terminales) se puede ignorar, se puede rechazar, puede no gustar, puede molestar, puede entusiasmar, etc. Esta respuesta múltiple es probable, ya que, desde su comprensión se concluye con que nuestra educación tiene mala salud pedagógica (Herrán, 2017c) o está radicalmente equivocada (Herrán, 2017a).

El enfoque radical e inclusivo de la formación es una moción a la totalidad de la Pedagogía, entre otras razones, porque la parcialidad con que la Pedagogía considera su piedra angular, la educación, indica que ésta no se comprende. Es como si el concepto de salud en la Medicina se quedase a mitad de camino, entre la enfermedad y la mejoría. Sería gravísimo o absurdo. Sin embargo, en primera instancia, una clave preliminar sería reconocerlo. Esta ignorada falta de conciencia de la Pedagogía hacia la educación y la formación hace que su centro de gravedad esté desplazado a la superficie, haciéndola y haciendo a las personas —resultantes de su propia educación— vehículos inestables. Los efectos principales y colaterales de este hecho son múltiples y de toda índole: sociedad rota, injusta, superficial, personas dormidas (en cuanto a conciencia se refiere), ignorantes de su propia ignorancia, inmaduras, egocentrismo por doquier, intra, inter y global, etc., que ya fueron observados por grandes maestros clásicos o muy recientes, notablemente ignorados.

Desde el enfoque radical e inclusivo aplicado a la Pedagogía y a la educación, se trata de seguir respondiendo a: “¿Qué estamos haciendo?” y “¿Qué estamos construyendo?” (Herrán, 1993). Hoy la Pedagogía no se ocupa de la educación plena, sino de un sucedáneo. Sólo ve y repara en su exterioridad, desde una percepción superficial de sus objetos de estudio. Esta es una característica que comparte con el resto de las ciencias y con la Filosofía, que sólo se ocupan del exterior de las cosas y de los fenómenos. Desatiende su profundidad y aún no ha reparado en su límite, en su ineficacia con relación a la vida, ni en el sentido profundo de la vida, que es despertarse más y más, en cuanto a conciencia se refiere, no para vivir mejor, sino, más allá, para desarrollar una vida más consciente.

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, desde el que trabajamos, el origen y el destino radical del cambio, en primera instancia, es la formación. El sentido del cambio es, por tanto, ‘desde sí’ y hacia el contexto exterior, comprendido como objeto indirecto del cambio. No se centra en el cambio de lo externo en primera instancia, llámese aprendizaje, conocimientos, reflexión, pensamiento o alumnos. El centro se corresponde con la formación profunda del educador y con su



factor más decisivo (la tríada ego-conciencia-autoconocimiento esencial) (Herrán, 1995). O sea, con la formación de cada investigador de la educación, de cada familia, de cada medio de comunicación, de cada político, de cada persona, de cada educador profesional, en tanto que educadores, etc. Por lo anterior, es la fuente científica pedagógica lo que, por coherencia y ejemplaridad y por tener un vuelo más liviano, debe cambiar en primer término. En el enfoque radical e inclusivo, el cambio primordial es del interior y desde este de todo aquello que se considere (ciencia, sistemas sociales, personas, etc.). Cuando esto ocurre, el cambio exterior se produce espontánea, natural, automáticamente.

La comprensión y normalización de estas sencillas premisas pueden iniciar un salto cualitativo a otra “nueva educación”, comparable, con el movimiento internacional de los siglos XIX y XX en EE. UU. de Norteamérica (Círculo de Chicago) y Europa (Círculo de Ginebra) (Herrán, 1996). Lo que apuntamos podría ser un verdadero y profundo cambio de paradigma verdadero, difícil de realizar, empero, dada la indiferencia real hacia la educación, su interpretación generalizada y el acaparamiento atencional de otros temas que la desplazan, en el marco interno de la conciencia ordinaria.

Se requiere de una Pedagogía capaz de investigar una educación radicalmente distinta, ampliada, más profunda. Un modo de iniciar el camino es distanciarse de lo que desde la Pedagogía actual se hace y observarlo desde lejos. La mejor forma de hacerlo no es separándose de ello, sino indagándose y observando sin valorar, sin enjuiciar. La Pedagogía vigente observa la educación como a la Luna. Es decir, aprecia el mismo hemisferio, con ligeras variaciones, y a lo que ve lo llama ‘educación’. No cuesta mucho observar que eso que se ve no es la educación completa, sino una parte calificada como el ‘todo’. Este error de *pars pro toto* es una de las fuentes de error del ser humano, prácticamente, en todos los escenarios y objetos de la vida. Con relación a la Pedagogía, ha generado una epistemología recurrente, a la que denominamos “epistemología de la lavadora” o “de la ubre” (Herrán, 2009). Su metodología consiste en detenerse en las mismas ideas, autores, tópicos, modelos, habitarlos y desgastarlos. Los programas de esta lavadora, más que limpiar, pudren el tejido de la Pedagogía. Las ubres son tan violentadas que segregan sangre y pus. Hace años fue la conducta, los paradigmas, el currículo y el dilema didáctica-curriculo, luego el aprendizaje significativo, la enseñanza personalizada e individualizada, la investigación en el aula, el pensamiento del profesor, el redescubrimiento de la enseñanza activa y formativa como ‘constructivismo’, etc. Hoy son las emociones, la inteligencia emocional, la psicología positiva, las inteligencias múltiples, la educación inclusiva,



el DUA, el profesor técnico-reflexivo, las TIC, la enseñanza basada en competencias, etc.

Algunas de estas hipertrofias se explican por la psicologización de la educación (Solé Blanch y Moyano Mangas, 2017; Prieto Egido, 2018). Que la Psicología se meta a Pedagogía es tan buena idea como que la Farmacología se meta en Medicina: están relacionadas, pero tienen objetos de estudio diferentes. Tampoco ayudaron mucho los intereses académicos de profesores o círculos influyentes, que vertían al cauce de la ciencia normal fragmentos de sus proyectos docentes -cuyo contenido tenía otro destino profesional- o traducciones que, al publicarse en editoriales excelentes, escoraban el discurso de la Pedagogía. Recordaba al método escolástico, donde la *lectio*, la *questio* y la *disputatio* de apoyaban en las sagradas escrituras, las encíclicas de los papas y algunas obras de Aristóteles. Eran intereses docentes, más que necesidades profesionales y educativas. Hace años era más frecuente concluir, con razón, que lo que se estudiaba no tenía nada que ver con la práctica. Esta extraña forma de hacer ciencia y docencia, marcada por la creación de cavernas hipertrofiadas o por apegos a determinadas referencias, estaba desconectada de la educación, que se comprendía menos que ahora.

La consecuencia fue la desvirtuación de la Pedagogía y sobre todo de la Didáctica, que optó por la hipertrofia de temas secundarios y la desatención y abandono de temas propios -como el aprendizaje formativo, la motivación, la creatividad, la metodología, la evaluación, etc.-, que lógicamente fueron retomados por disciplinas afines, como la Psicología, la Filosofía o las didácticas específicas, con el perjuicio para la enseñanza, la educación y la formación. El resultado fue tanto pérdidas (de originalidad, de calidad y claridad en los contenidos traspapelados, etc.) como ganancias (en la ambigüedad de lo tratado, en los prejuicios científicos y sociales hacia los pedagogos, etc.). Como corolario, durante años se generó una crisis de identidad epistemológica de la Pedagogía, que aún continúa. Y aquel mal uso por parte de la Psicología y de otras disciplinas de temas de Didáctica, por ejemplo, también se achacó a los pedagogos.

Fundamentos para un sistema radical e inclusivo

Las reflexiones de este ensayo son observaciones, problemas, perspectivas, insuficiencias y alternativas que permiten contemplar, desarrollar e investigar la educación y la formación de forma diferente. La mayoría son obviedades y aperturas a las que cualquier persona puede acceder vía



complejidad y profundidad. Pueden incluirse en el área de un triángulo cuyos vértices definen tres clases de deducciones, sin solución de continuidad, aplicables a la conciencia o formación del observador, y que definen rutas para la enseñanza, la formación y la investigación pedagógicas:

1. Resultados relativos a la fundamentación y orientación de la Pedagogía, la educación y la formación.
2. Resultados relativos al diagnóstico educativo o pedagógico radical del ser humano, de la sociedad, de la Pedagogía, de la formación y de la educación.
3. Resultados relativos a alternativas para la Pedagogía, la formación y la educación.

Se especifican algunas de los más relevantes, con capacidad de fundamentación del enfoque en cuestión.

El enfoque radical e inclusivo es un prisma para ver la educación de otra manera. Pese a parecer un instrumento sólo óptico, afecta tanto a la complejidad del fenómeno como al ojo que mira. De su aplicación se deduce parcialidad en la interpretación habitual. Proporciona observaciones evaluativas que facilitan una comprensión desde la que se perciben problemas e interpretaciones diferentes.

Para ello, recurre a metáforas, respecto a las cuales el observador activa un compromiso (auto)formativo. La principal es la metáfora del árbol. Siguiendo las enseñanzas de Lao zi (2006) o de Comenio (1984) -que animaban a recurrir a metáforas de la naturaleza para explicar las cosas-, el enfoque radical e inclusivo de la formación responde a la metáfora de la educación, interpretada como un árbol.

Así, al observar la educación lo normal es identificarla con su porción emergente o aérea, sin incluir la radical, que no suele verse. Sin embargo, las raíces sostienen y nutren a la totalidad y es su parte más vital. Sin raíces largas y fuertes, ningún árbol puede ser alto, ni resistir inclemencias. Cuando se piensa en educación, se ignora por completo su segmento profundo. Por eso, la comprensión de la educación es insuficiente.

Desde la conciencia de las raíces, lo emergente se entiende mejor, porque pueden valorarse los conocimientos y saberes que la fundamentan y que permiten sus realizaciones, facilitando la inclusión de ignorancias, errores e insuficiencias, por un lado, y de alternativas formativas y para una ampliación radical de la Pedagogía, por otro. Además,



en el mundo vegetal, los cambios en las raíces de un árbol repercuten en el resto. Por ello, los problemas de las hojas, tronco, ramas, frutos, flores... pudieran tener un origen radical y ambiental. Si así fuese, su solución debería ser causal, no sólo epitelial. Esto, que se practica con normalidad en Medicina, es excepcional en Pedagogía.

Desde una Pedagogía y Didáctica más complejas y conscientes, la enseñanza, el aprendizaje, la práctica de la educación, etc. pudieran no cambiar mucho aparente, superficialmente. Pero internamente serían más cabales y podrían adquirir un anhelo formativo diferente. Podría ser como un árbol cuyas raíces fuesen más largas y más fuertes: *a priori*, podría diferir poco del árbol de raíces someras; pero sería más estable, más fuerte, se nutriría mejor y podría crecer más, tanto a lo ancho como a lo alto. No se trataría de un cambio en la educación, sino de un cambio radical de la educación. El cambio sería de comprensión. Se traduciría en una ampliación radical orientada a una mayor conciencia de la complejidad del fenómeno.

¿Cuál es el significado de ‘radical’ y de ‘inclusivo’? A diferencia de los enfoques educativos habituales, se entiende que la raíz primera es el observador (léase, lector, investigador, formador, educador (profesional o familiar), administración, etc.). No son los alumnos, los hijos o la sociedad destinataria en primer término. Tampoco es la práctica o la investigación educativa, no son la metodología o los recursos, no son las emociones o la motivación del niño o del estudiante. Es la propia formación del educador y de todos los sistemas conscientes, incluida la familia, el alumno, los sistemas sociales, etc. Esto incluye, congruentemente y en primer término, el estado consciente y la acción coherente de quien esto escribe, de quien lo considera, así como a toda iniciativa, fase, proceso o cuestión anterior al fenómeno de la educación destinataria y a sus participantes. El sentido de la formación radical e inclusiva es ‘desde sí’ o de dentro a fuera, y de lo anterior o causal a los efectos. Esto es muy importante. La naturaleza de la formación de los agentes es evolutiva, sintetizable en el vector formativo ‘ego-conciencia’, ‘inmadurez-madurez’, ‘ceguera-miopía-visión’, ‘impulsividad-lucidez’, ‘sueño-despertar (de la conciencia)’, etc.

Por ‘inclusivo’ debe entenderse que también se refiere e incluye lo habitual, lo que se hace. La novedad es que lo hace tomando conciencia de lo que es raíz y de lo que es tronco, rama o flor. Por ejemplo, desde un punto de vista pedagógico y objetivo, no tiene sentido que los recursos o posibilidades, incluidas las TIC, se consideren clave o eje de la educación (Herrán, 2017g).



¿Cuáles son algunos de sus constituyentes metodológicos? Algunos factores metodológicos del enfoque son el ego(centrismo) emisor y receptor, el condicionamiento, la identificación, la destrucción de certezas, la crítica, la autocritica, la rectificación, la alternativa, la renuncia, la creatividad, principalmente, como descubrimiento y resolución de problemas, la complementariedad, la complejidad y la conciencia. Su contenido factorial son observaciones y descripciones, no necesariamente externas o superficiales, y deducciones desde el propio enfoque radical e inclusivo. Al ofrecer sobre todo observaciones como resultados, no pretenden tanto debatir como compartir. Su máxima aspiración es ser útiles para un cambio radical de la educación desde la Pedagogía y la formación propia. Secundariamente pretenden ser interesantes, como medio de motivación y formación o como fuente de inquietud por el conocimiento.

El origen de los objetos criticables desde el enfoque radical e inclusivo datan de la tradición pedagógica socrática, comprendida como alternativa limitada. En efecto, el origen de nuestra educación es el enfoque de Sócrates, autor del primer método de enseñanza en Occidente (el diálogo socrático), considerado el filósofo por antonomasia y víctima de la pseudodemocracia. Sócrates fue un sabio. Pero no fue un maestro de conciencia comparable a Siddhartha Gautama (Buda, 1997; Osho, 2007; Dogen Zenji, 2013), Lao zi (2006), Chuang Tzu (1977), Zhuang zi (1996) o Lie zi (1987).

Con relación al máximo reto formativo objetivo, el autoconocimiento esencial, Sócrates lo menciona, sin matices, sin explicar cómo lograrlo. Probablemente, se refería al conocimiento de los propios límites físicos y personales. Su enfoque, demasiado superficial y centrado en el saber, apenas procura una aproximación al autoconocimiento esencial. Es incapaz de enseñar qué es y qué no es, por dónde entrar, qué significa en la vida consciente y cómo acceder a la experiencia plena. Sidhartha Gautama, en cambio, enseña la meditación como metodología, el sentido del camino y la conciencia constante y la experiencia del no saber y del vacío como vías de autoconocimiento esencial, más allá del ego personal y colectivo.

La Historia de la innovación educativa pone ante los educadores y pedagogos o investigadores dos caminos: el del saber, el conocimiento, el aprender, el adquirir y el llenarse, y el del no saber, la meditación, el perder y el vaciarse (Herrán, 2018). Aunque, inevitablemente, Sócrates roza puntos del segundo, la educación, con base en él, se apoya en el primero. La Filosofía y la Pedagogía, que se nutren de la misma ubre, hacen lo mismo. De hecho, todas se sostienen y fundamentan en el



saber, como si el enfoque con base en el conocimiento, el aprendizaje, el saber y los saberes y las competencias fuera el único acceso formativo. Y no es verdad. Su problema inmediato es que la Filosofía subyace a todas, así como a las ciencias normales. Y una hipotética Filosofía basada en el no saber, no sería Filosofía, sino antifilosofía. Por tanto, no parecen haber encontrado el camino de salida hacia la conciencia plena, conformada por el saber y por el no saber, a la vez. Ahora bien, en la medida en que la conciencia es el factor más importante de la educación o la formación, podemos concluir con que una Pedagogía radical e inclusiva, que toma como referencia el concepto de “educación plena” (Herrán y Sabbi, 2021) podría ser la ciencia del cambio radical e interno del ser humano.

Lo que hoy se llama ‘educación’ en los sistemas educativos globalizados y en la Pedagogía y Didáctica no es ‘educación’, sino pseudo o cuasi educación consensuada por personas y poderes que no saben que no saben de educación y a los que les importa bien poco la educación de las personas. Sí les atañe la aplicación de su educación en función de intereses socioeconómicos. Por tanto, la falsa educación se asocia a una confusión aguda y a un error comprensivo y desapercibido respecto a lo que la educación es, y a cuyo significado por esa sola vía no se puede llegar. La herencia de Sócrates o el Occidente tampoco sirve para esto.

Lo que la educación es trasciende los fines de la educación formulados por los organismos internacionales. El raquitismo pedagógico de la educación preponderante y su miopía, no se aperciben. Por el sesgo originario, y un isomorfismo no aprovechado en función de la innovación fundamental, la posible evolución epistemológica de la Pedagogía queda congruentemente hipotecada, de modo que más se parece a un círculo plano y recurrente que a una espiral evolutiva. Sócrates, que en un tiempo fue el gran liberador es, hoy el gran limitador. El ser ha crecido, pero no ha salido del huevo, que, de momento, parece constreñirle.

Esta inadvertencia genética ha condicionado tanto sus objetos de estudio, que han coadyuvado a que la Pedagogía y la Didáctica sean disciplinas parcialmente válidas, porque su base epistemológica es incompleta. Su énfasis en el aprender y en el saber (se incluyen saber pensar, sentir, ser, convivir, hacer, incluidas las emociones, los contenidos de enseñanza, las competencias, etc.) asocian una limitación científica grave y desapercibida. La concepción de la formación asimilable a aprendizajes, conocimientos, saberes y competencias, etc., se refiere sólo una parte del camino educativo. El problema epistemológico no es que el pozo sea demasiado profundo, sino que la cuerda es demasiado corta o que el cubo está rajado. A veces, se llega a tocar al agua del fondo, pero este despertar puntual no sirve para nada.



Por tanto, un origen de esa limitación es carencial: proviene de la exclusión en sus enfoques, fundamentos y metodologías de la comprensión educativa de grandes pedagogos o maestros de la educación con una mirada diferente. Unos son clásicos (Lao zi, 2006; Chuang Tzu, 1977; Zhuang zi, 1996); Lie zi, 1987; Siddhartha Gautama (Buda, 1997; Osho, 2007; Dogen Zenjí, 2013) o Confucio, 1969, entre los clásicos, y Maharsi, 1986, 1987; Krishnamurti, 1981, 1983, 2008; Blay Fontcuberta, 1990, 1992, 2006; Osho, 2010, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, o De Mello (1987a, 1987b) entre los contemporáneos).

¿Qué es lo deseable para la Pedagogía, comprendida como ciencia de la educación insuficiente o incompleta? Primero, darse cuenta de sus limitaciones de enfoque científicas y educativas. Segundo, avanzar en el campo del verdadero saber, o sea, en la conciencia diáfana de lo que se sabe y la comprensión y humildad de lo que no se sabe (Confucio, 1969). Y tercero, apercibirse de que los dos grandes enfoques de la educación –el socrático, basado en el saber, el conocimiento y el aprendizaje, y el búdico o taoísta, basado en la pérdida, el descondicionamiento, el no ser, el vacío y la meditación– son incompletos por separado y para los tiempos que corren y por venir.

La educación normal o habitual, basada en el aprender o en la adquisición de conocimientos, saberes y competencias, no lleva al final del camino educativo. Pero una educación con base en el no saber, el vacío o el autoconocimiento, también sería parcial e insuficiente. Se deduce de esto que, por separado, ambas son incompletas y pueden ser complementarias. Si bien como decía el texto de una medalla diseñada por Teilhard de Chardin y encargada al escultor Delamarre, “Todo lo que se eleva, converge”, nosotros entendemos que lo que no converge es porque no se ha elevado todavía en materia de conciencia, y que no podrá elevarse si antes no suelta los cabos y los lastres del ego propio, léase occidentalismo, filosofismo, ciencia empírica, condicionamiento, etc. Un vaso colmado no permite llenarse de ninguna gota ajena. Por eso, el acrecimiento, el llenado, la saturación son el camino. Es preciso dudar, reconocer, renunciar perder, soltar, liberarse de identificaciones o apegos para poder realizarse en planos y espacios distintos o insospechados.

V.g., el occidentalismo o ‘ego de Occidente’ no ha coadyuvado a que ninguna Pedagogía consciente aspire a su convergencia y a su síntesis. Y tendría sentido formativo hacerlo. Las síntesis –en el sentido de Fichte o de Hegel– siempre son más complejas que sus componentes parciales. Aportan una conciencia mayor de ellos, desde su mayor compleción. Por tanto, indican mayor “complejidad de conciencia” (Teilhard de Chardin, 1967a, 1967b, 1974a, 1974b, 1984), que define



la evolución humana, cuyo sentido puede reconocerse, y en la que la educación tiene un papel motriz y orientador como especie y desde cada sistema humano, personal o social.

Para que tenga lugar esa convergencia, primero, y esa síntesis evolutiva, después, será imprescindible la renuncia por encima de la polarización al desarrollo, por el bien común. Renunciar, perder, es un gesto contrario a la inercia imprimida por la sociedad del egocentrismo basada en la acumulación y la eficacia de los sistemas que la forman. De hecho, como ya hemos subrayado en otro lugar, no se prepara para perder, para soltar lastre y por tanto no puede elevarse. De hecho, ninguna competencia se plantea en términos de pérdida para la ganancia. Por tanto, será imprescindible que el entendimiento derivado de la herencia pedagógica de Sócrates facilite el paso de todo sistema educador –en un sentido amplio– a otro ciclo de mayor complejidad-conciencia, más allá de su propia rentabilidad. Si no, la educación quedará auto limitada, condicionada y, con ella, la posible evolución humana alícuota.

¿Qué papel juegan los retos o temas radicales, ante lo anterior? La ampliación horizontal y vertical de la mirada radical e inclusiva de la formación, es una propuesta abierta que aspira a aproximarse a la complejidad del fenómeno observado. Si se trata de la pseudoeducación vigente, todo apunta a que sobran y faltan factores. Por tanto, requeriría acciones de inclusión y de eliminación. La mayor parte del trabajo ‘negativo’, de minimización, eliminación, control y retirada proviene del ego. La mayoría de lo que falta o requiere integración ‘positiva’ proviene de la conciencia. Ambos se pueden sintetizar en cuestiones o “temas radicales” deseables, tanto negativos como positivos, interpretables como retos pedagógicos que cumplen, al menos, estos criterios (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000; Herrán y Cortina, 2006):

1. Son básicos, fundamentales o esenciales para la educación y la formación. Sin ellos, la educación o la formación no pueden ser plenas y, por tanto, es dudoso que se pueda hablar de educación.
2. Parecen ser perennes y universales, o sea, independientes de épocas, culturas y contextos, o comunes a todos ellos.
3. Están ligados a necesidades educativas fundamentales que se reflejan interior y exteriormente.
4. No forman parte de los discursos ni de las propuestas de los organismos internacionales de educación, de los sistemas educativos, de los currícula y de los proyectos institucionales, ni de forma expresa, ni latente.



5. No se demandan o no están desarrollados en el seno de los corpus normales de la Pedagogía u otras Ciencias de la Educación.

6. Pueden haber estado activos y haberse sido conscientes de ellos en el pasado, pero no en el momento actual.

7. No resultan extraños o inéditos a docentes especialmente conscientes y, por tanto, adelantados a su tiempo. Al contrario, han podido incorporar algunos de ellos o todos o más, apoyándose en intuición lúcida, en antelación de complejidad-conciencia.

Algunos ‘positivos’ son: la conciencia, el autoconocimiento esencial, la educación para la universalidad o para una humanidad en evolución, la educación plena, las enseñanzas de maestros despiertos, la Pedagogía prenatal, la conciencia de muerte y de finitud, el amor, etc.

Algunos ‘negativos’ son: el egocentrismo, la ignorancia, la necedad, la estupidez, la inconsciencia, la dualidad, la parcialidad, la barbarie, la miopía, la discapacidad intelectual generalizada, la inmadurez generalizada de nuestra sociedad, etc.

A modo de síntesis: su presencia no sólo completa la educación: la define esencialmente. Sin los retos radicales, la educación es pseudoeducación, cuasieducación, información, enseñanza, aprendizaje, instrucción, preparación, capacitación, entrenamiento, ilustración, adiestramiento, adoctrinamiento... pero no educación o formación plenas. Se entiende por educación el proceso evolutivo que transcurre del ego a la conciencia; siguiendo este camino, la vida se orienta a la educación plena. Se comprende como “educación plena” o “educación superior” -que no es, en absoluto, la educación universitaria (Herrán y Sabbi, 2021)- a aquella que cumple estos dos criterios didácticos:

(1) Tiene lugar con un maestro/a con bajo ego y altamente consciente –en cualquier nivel de enseñanza formal, de la educación infantil a la universitaria, o informal o no formal, desde la educación prenatal a la gerontológica-, y

(2) Forma personas altamente competentes, muy conscientes y con un egocentrismo bajo, para una vida más consciente.



A modo de conclusión

Apoyados en el enfoque radical e inclusivo, se han podido definir elementos definidores de un posible sistema pedagógico.

Uno de los más determinantes es que la Pedagogía, la Didáctica y la educación se han construido apoyados en Sócrates y con base en el saber, articulándose en constructos como ‘aprendizaje’, ‘conocimiento’ y ‘competencia’, ignorando, al parecer, que sólo a través de ellos la educación plena no es posible. En parte ha sucedido por la aceptación acrítica de premisas y la lógica falta de perspectiva de una Psicología metida a Pedagogía, cuyo objeto de estudio, en tanto que ciencia de la salud, no es la educación.

La falta de liderazgo epistemológico de la Pedagogía ha propiciado la explotación del mismo filón y la ignorancia del sentido, la educatividad y la complementariedad de una Pedagogía con base en el no saber, así como de su síntesis con la Pedagogía y la educación hegemónica o basada en el saber (Herrán, 2018).

El condicionamiento solo-socrático de la educación ha conducido a una incomprensión fundamental e inadvertida de la formación o la educación plena, a la desatención o inconsciencia radical de la educación como fenómeno complejo y pleno, a que la Pedagogía llame meta al inicio del camino, a que su modelo constructivo incurra y transcurra permanentemente sobre un error de razón *pars pro toto*, a que los llamados fines de la educación, paradójicamente, no lo sean de la educación plena o superior, en absoluto, etc.

Junto a la deficiente comprensión, subyace un problema formativo que alcanza a los investigadores de la educación, incluidos pedagogos. Esta situación, a juzgar por lo que no se puede leer o consultar en manuales de Pedagogía o de Didáctica, se ignora por completo, evitando que cada sí mismo se considere el objeto de estudio, educación y transformación evolutiva prioritario. Al no ser consciente de ello, nuestra educación es, a la vez, socrática –por tradición– y presocrática o preconfuciana –por ignorancia de la propia ignorancia. Su solución sólo puede ser (auto)educativa y profunda, es decir, articulada desde una educación redefinida, con base en el trinomio ego, conciencia y autoconocimiento esencial.

Nuestra educación dista de educar plenamente. Hasta a los mayores exponentes de los sistemas educativos (doctores, catedráticos) los deja a medio educar y sin directriz para avanzar en el camino interior-exterior. Esta es una observación gravísima. Su conciencia es una necesidad



epistemológica y profesional de primera magnitud, que la comunidad científica y profesional han de ver, para que pueda razonar mejor sobre la educación que investigan o desarrollan.

Desde la conciencia ordinaria, es usual denominar principal a lo accesorio y profundo a lo superficial, y al revés. Como consecuencia, la educación estudiada se ha transformado en una suerte de queso Emmenthal, cuajado de oquedades. El enfoque radical e inclusivo comprende tanto la materia láctea como aquellos huecos, sintetizando, de forma estructurada, lo existencial en función de lo esencial, nunca al revés. Su enfoque es, por tanto, gruyero, macizo, completo o total (Herrán, 2006). La decisión epistémica básica, en el fondo, es simple: conformidad con la parcialidad y consecuente dualidad, o aspiración a la totalidad y complejidad con base en la conciencia.

Desde lo construido en estos años, creemos que el enfoque radical e inclusivo puede significar la irrupción de un nuevo/ancestral paradigma verdadero, y ser una llave comprensiva, evaluativa y metodológica útil para una mayor lucidez pedagógica y educativa, posible más allá del ego, de apegos y adherencias, necesarias, pero insuficientes. Mayor lucidez o despertar desde una formación científica y/o didáctica, para la (auto)educación de la razón y para definir problemas prometedores, con base en el propio ego-conciencia-autoconocimiento esencial, triángulo fractal de la educación plena.

Toda educación afecta a todo lo humano, incluidas ciencia, sociedad y persona. El enfoque radical e inclusivo es un filón educativo de un amplísimo espectro aplicativo. Abre puertas y ventanas, rehabilita retos ancestrales, recuerda lo perdido en el proceso y el fenómeno de una educación más compleja y consciente. Concretamente, mueve las fronteras de la Pedagogía, horizontal y, sobre todo, vertical o radicalmente, hacia el fondo, para una mejor radicación del ser entero. Al enraizarlo, le proporciona renovado vigor y una vida y un crecimiento más seguro.

La verdadera raíz no es otro objeto, es uno mismo. Sin una atención radical genuina, cualquier discurso –también este– es humo, apariencia, exterioridad. El enfoque radical e inclusivo es ‘desde sí’, no es ‘sobre los otros’; tampoco es ‘para sí’, en este sentido. Esa atención educativa requiere, en primera instancia, una fase formativa profunda y mantenida durante mucho tiempo, apoyada, primero, en un egocentrismo consciente, para, después, anhelar y experimentar la alquimia educativa de ser cada vez menos ego y más conciencia, hasta el autoconocimiento esencial y el vacío educativo como plenitud.



Referencias

- Blay, A. (1990). *Energía personal. Técnicas prácticas para su pleno desarrollo y aprovechamiento*. Índigo.
- Blay, A. (1992). *La personalidad creadora*. Índigo.
- Blay, A. (2006). *Ser*. Índigo.
- Buda. (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. FCE.
- Bunge, M. y Ardila R. (2002). *Filosofía de la psicología*. Siglo XXI.
- Chuang Tzu. (1977). En Lao Tse, y Chuang Tzu, *Dos grandes maestros del taoísmo*. Editora Nacional.
- Comenio. (1984). *Didáctica magna*. Akal.
- Confucio. (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Bergua.
- Dogen Zenjī, E. (2013). *Shobogenzo*. Sirio.
- Herrán, A. de la. (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones. <http://eprints.ucm.es/3794/>
- Herrán, A. de la. (1996). Hacia otra nueva educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, (75), 24-25. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2021/05/1996-Hacia-otra-nueva-educacion-1.pdf>
- Herrán, A. de la (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). Dilex. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/paradigmac-e.pdf>
- Herrán, A. de la (2006). Nuevos aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada evolucionista y gruyeriana. En C. Vilanou, F. González, A. de la Herrán, M. Fernández, y L. Grosso, *Epistemología del aprendizaje humano* (pp.123-266). Fundación Fernando Rielo. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/nuevosaprendizajes.pdf>
- Herrán, A. de la (2009). Estadios de evolución docente. *Tendencias Pedagógicas*, (14), 375-415. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/estadiosevol.pdf>
- Herrán, A. de la (2013). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía: Un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón* (20), 108-133. https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/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. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2017a). ¿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*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/educacionequivocada.pdf
- Herrán, A. de la (2017b). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas de la educación y la formación. En A. de la Herrán, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreira Gravié, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Universidad Santander (UNISAN). https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/redipe10.pdf
- Herrán, A. de la (2017c). *Por qué nuestra educación tiene mala salud. Observaciones desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. En M. J. Miranda Velasco (Coord.), Seminario



- Internacional Escuelas Promotoras de Salud y Objetivos de Desarrollo Sostenible. Investigación, Políticas, Currículum y Competencias para la Acción. Universidad de Extremadura. Grupo de Investigación Innovación en Educación y Salud.
- Herrán, A. de la. (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótesis. https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqkKkOMS-AxCCZpe_UqU-64UnQ/view
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Universitas.
- Herrán, A. de la y 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 y 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, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil*. Ediciones de la Torre.
- Krishnamurti, J. (1981). *Can Brain Be Totally Free?* <http://www.youtube.com/watch?v=2PAmy0KaAke>
- Krishnamurti, J. (1983). *Educando al educador*. Orión.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Gaia.
- Lao zi. (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Trotta.
- Lie zi. (1987). *Lie zi, El libro de la perfecta vacuidad*. Kairós.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales*. (2ª ed.). Kairós.
- Maharsi, R. (1987). *Sri Ramana gita*. Sirio.
- Mello, A. de. (1987a). *El canto del pájaro*. Sal Terrae.
- Mello, A. de. (1987b). La iluminación es la espiritualidad. Curso completo de autorrealización interior. *Vida nueva* (1590-91), pp. 27-66.
- Osho. (2007). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Océano-Gaia.
- Osho. (2010). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Debolsillo.
- Osho. (2013a). *Intimidación. La confianza en uno mismo y en otro*. Debolsillo.
- Osho. (2013b). *El peligro de la verdad. Desaprender para conocerte*. Debolsillo.
- Osho. (2014a). *El libro de la comprensión. Trazando tu propio camino hacia la libertad*. Debolsillo.
- Osho. (2014b). *Palabras de fuego. Reflexiones sobre Jesús de Nazareth*. Vergara.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Real Academia de la Lengua Española. (2015). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. www.rae.es
- Solé, J. y Moyano, S. (2017). La colonización psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
- Teilhard de Chardin, P. (1967a). *La activación de la energía*. (2ª ed.). Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1967b). *La energía humana*. (2ª ed.). Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1974a). *Las direcciones del porvenir*. Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1974b). *Ser más* (2ª ed.). Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Orbis.
- Zhuang zi. (1996). *Zhuang zi*. Kairós.

