



RECIBIDO EL 12 DE ENERO DE 2019 - ACEPTADO EL 13 DE ABRIL DE 2019

# EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL FILÓSOFO ( Y DEL PEDAGOGO ): UN ENFOQUE RADICAL AROUND THE FORMATION OF THE PHILOSOPHER (AND THE PEDAGOGUE): A RADICAL APPROACH

**Dr. Agustín De La Herrán Gascón<sup>1</sup>**

Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es observar al filósofo y a la Filosofía, y al pedagogo y a la Pedagogía, desde la formación o educación definida desde el paradigma radical e inclusivo. La metodología es dialéctica, destructiva y alternativa. Los resultados apuntan a que, desde el enfoque radical e inclusivo de la educación, la formación del filósofo y del profesor de Filosofía no están bien orientadas. Lo que se expone es transferible al pedagogo y profesor e investigador de cualquier materia. La respuesta no está en la Filosofía. Tampoco en la Pedagogía actual. Tal y como se propone, se requiere de un distanciamiento que facilite una toma de conciencia basada en una perspectiva suficiente, radicada en la formación plena, que no coincide del todo con lo que se denomina formación.

<sup>1</sup> Profesor Universidad Autónoma de Madrid. Creador de la *Perspectiva Radical e inclusiva de la formación*. Miembro Comité de Calidad Redipe. Correo: [agustin.delaherran@uam.es](mailto:agustin.delaherran@uam.es)  
Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=laCCWH0AAAAJ&hl=es>

## PALABRAS CLAVE

Formación, Filosofía, Pedagogía, profesor, paradigma radical e inclusivo de la educación, conciencia

## ABSTRACT

The objective of this work is to observe the philosopher and the Philosophy, and the pedagogue and the Pedagogy, from the formation or education defined from the radical and inclusive paradigm. The methodology is dialectical, destructive and alternative. The results suggest that, from the radical and inclusive approach to education, the formation of the philosopher and the Philosophy professor are not well oriented. What is exposed is transferable to the pedagogue and professor and researcher of any subject. The answer is not in Philosophy. Neither in the current Pedagogy. As proposed, it requires a distancing that facilitates awareness based on a sufficient



perspective, based on full training, which does not coincide at all with what is called training.

## KEY WORDS

Training, Philosophy, Pedagogy, teacher, Radical and inclusive paradigm of education, awareness

## I. INTRODUCCIÓN

### Sobre las generalizaciones

Escribió el novelista Alexandre Dumas (padre) que “Toda generalización es peligrosa, incluso ésta”. En 1995 nosotros mismos generalizamos y la calificamos como una clase de conocimientos sesgables por el ego. Coloquialmente, se suele desacreditar un argumento por ser una generalización.

Pese a esta predisposición negativa, la generalización es fundamental en la ciencia y el buen razonar. Por ello, no debería valorarse a priori, no tiene ningún sentido hacerlo. Según la Real Academia de la Lengua Española, ‘generalizar’ es “Hacer algo público o común”, “Considerar y tratar de manera general cualquier punto o cuestión” y “Abstraer lo que es común y esencial a muchas cosas, para formar un concepto general que las comprenda todas”. Se deduce de esto que es imposible pensar y comunicarse sin generalizar. Ahora bien, supone una actividad que puede ser incorrecta o correcta. En este último caso, podría equivaler a la verdad o a una verdad relativa, según los contextos. Esta verdad, no obstante, siempre quedaría sometida a la excepcionalidad y a la provisionalidad. (Esto también es una generalización, sometida a esas mismas condiciones.)

Con estas cauciones, a modo de introducción, expresaremos algunas observaciones y generalizaciones sobre la formación del filósofo.

### Sobre profesores de Filosofía y filósofos

El mejor profesor de Filosofía que tuve en mis estudios formales –curso de orientación universitaria- fue D. Emilio Terzaga y Cabral. Era un buen conocedor de Hegel y del pensamiento latinoamericano de los siglos XIX y XX. Fue miembro del CANLA (Centro de Acción Nacional Latinoamericana), primera agrupación ideológica del pensamiento de izquierda organizado en Córdoba en 1958, y vicepresidente del Ateneo Científico, Cultural y Artístico de Madrid. Unos quince años después, nos reunimos. Le recuerdo con agradecimiento. Le admiraba, pero no le conocí. Algo normal, entre otras cosas, por la diferencia de edad. Pero no me refiero con ello al conocimiento personal, sino a su razón propia. No digo que no la tuviera, sino que nunca la vi.

Al menos a bastantes profesores de Filosofía les ocurre esto. No se enseñan, no se muestran. Son dominadores de un subcampo de la Filosofía (una escuela, un conjunto de autores, un periodo...). Hablan, eminentemente, desde el pensamiento de sus ‘filósofos’. Son eruditos, o sea, leídos o ilustrados y competentes desde la razón de otros. Cuando dejan de hacerlo, no se distinguen de cualquier otra persona sin una formación particular.

Si eso ocurre en una clase, se puede interpretar como una decisión consciente, como un indicador de respeto didáctico o de rigor filosófico o instructivo. En cualquier caso, aludirá a una decisión aplicada al contenido, a lo externo. Otra cosa distinta es si se procede así porque la capacidad de soberanía personal se ha relegado, se ha inhibido y supeditado a los conocimientos prestados de los autores-as más admirados-as, aquellos a quienes se ha transferido más *auctoritas* o, entendemos que, en el peor de los casos, a aquellos hacia los que se experimenta hiperestesia.



En estas situaciones, puede que se haya confundido, como reza un viejo proverbio japonés, la Luna con el dedo que apunta a la Luna. Es posible que se haya optado por ser ecos, y no voces, como diría Machado. Puede haber ocurrido que se haya identificado formación filosófica con esto. O puede ser una opción personal extraordinariamente correcta, asimilable al campo de la Historia de la Filosofía, porque, como el aceite con el agua, renuncie al presente.

Los ecos no practican Filosofía. Según las tres primeras acepciones del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 'eco' es: "Repetición de un sonido reflejado por un cuerpo duro", "Persona o cosa que imita o repite servilmente aquello que otro dice o que se dice en otra parte" o "Cosa que está notablemente influida por un antecedente o procede de él".

Desde un punto de vista pedagógico (didáctico) radical, la propia voz sólo se transforma en eco cuando reverbera, porque se produce desde el interior de una cueva (Platón, 1970). Dicho de otro modo: cuando solo o predominantemente se difunde o estimula la resonancia de algo o los conocimientos de alguien de este modo, se están empleando conocimientos prestados. El problema formativo no menor es que ese sistema de razones –normalmente bien trabado hasta constituirse en 'programa mental' personal y/o compartido- obture las arterias de la razón propia y pueda ser una suerte de barrera o preservativo que impermeabilice o distancie lo existencial (incluido el conocimiento de la realidad, con la temática y desde el autor que sea) del ser esencial.

Si esta situación fuese provisional y voluntaria, la propia razón se estaría entregando a un estudio, y no sería de aplicación la argumentación anterior. Esta sería la excepción. Pero si esta orientación de la propia razón fuese permanente, el problema formativo sería grave y radical, porque se habría soltado las riendas

de la cabalgadura y con ello el sentido de la conciencia. La pérdida de control se habría iniciado desde la renuncia a pinchar el compás de la profesión en la capacidad de soberanía personal, bien por razones personales, bien por una mala interpretación de la formación filosófica.

En todo caso, cuando el centro de gravedad de la formación se coloca en la periferia de forma duradera, el vehículo se vuelve inestable. Como hemos desarrollado en otros trabajos, este hábito es el máximo común divisor de la educación convencional, en la que se incluye la formación de profesores de Filosofía y de filósofos. Pero lo que ocurre, diferencialmente, en este último caso, puede tener mayores implicaciones, por razones de coherencia filosófica y pedagógica a la vez: desde su solo estatus de eruditos de la Filosofía, o bien representan la traición a la Filosofía, personalizan formas de antifilosofía o muestran que, desde un punto de vista autoformativo, el conocimiento filosófico no se ha comprendido en absoluto.

¿Por qué? Porque ha permanecido activo como estrato externo de su razón, sin servir como catalizador o desencadenante de la alquimia del ser. Dicho de otro modo, el subcampo de la Filosofía o los autores con los que se ha identificado –insistimos, de forma permanente- han podido ser una escuela, pero se niegan a abandonar el nido de la identificación, de la adquisición, del aprendizaje, del conocimiento. En estos casos, no se ha comprendido otro hecho común con la educación convencional, que intenta describir el "enfoque radical e inclusivo de la formación": que la formación profunda también requiere desidentificarse, descondicionarse, perder, soltar..., como hacen los árboles con sus hojas y, a veces, ramas.

La dificultad para no hacerlo o no poder hacerlo tiene una naturaleza neurológica: tiene que ver con la creación de rutas neurológicas y la resistencia automática del ser a perderlas o a



podarlas, con la homeostasis biocognoscitiva, con la inercia afectocognoscitiva, con la comodidad, con el miedo a la pérdida, con la dificultad de articular un cambio formativo radical con el *modus vivendi*... Por tanto, la tendencia podrá ser a permanecer en el mismo nido, aleteando de vez en cuando, pero sin volar, toda su vida. Y esto es una *contradictio in terminis*.

A estos casos, que no son pocos, quizá les pudiera ser de aplicación la exhortación de Horacio a su amigo Lolius: “*Dimidium facti, qui coepit, habet: sapere aude, incipe*” –esto es: “Quien ha empezado, ha hecho la mitad: atrévete a saber, empieza”). ¿Quién es Lolius? Podría ser todo ser humano consciente del significado del aserto que vuelve a acicatear Kant, con el “*Sapere aude*”. Desde un punto de vista pedagógico radical, el problema formativo extremo estaría en los profesores de Filosofía que no hubieran iniciado el camino de la Filosofía, porque lo hayan confundido como se ha descrito.

De la misma manera a como, *a priori*, es deseable que un profesor de Historia no sólo sea licenciado o graduado en Historia, sino historiador, que un pedagogo sea investigador solvente además de un profesional cualificado o que un profesor de Medicina tenga experiencia hospitalaria, la formación de un profesor de Filosofía debería anhelar que, además de ser filósofo versado, fuese filósofo practicante, activista, porque, al menos, se haya atrevido a desarrollar su razón.

Un profesor de Filosofía que no sea filósofo no habrá profundizado experimentalmente en la Filosofía. Conocerá mapas, pero no territorios. La educatividad de su trabajo estará limitada. Podrá ser convincente, claro, incluso didáctico en la apariencia, pero, en la medida en que es difícil dar lo que no se tiene, no podrá enseñar a razonar, no podrá favorecer una formación filosófica de primera división. Al contrario, en la medida en que se aprende desde el ejemplo,

se podrá interiorizar un mensaje incoherente, a saber, que el desarrollo de la Filosofía por otros, comprendidos como referentes o puntos de partida, no equivale a la Filosofía comunicada. O sea, que la Luna es su reflejo en el agua. Como ya se ha apuntado, a este proceder se puede calificar, bien como estafa, bien como acción pedagógica inconsciente, salvo en el caso en que aquellos contenidos se constituyan en prioridades instructivas. Lo que ocurre es que el debate pedagógico entre instrucción y educación es una cuestión superada, como lo es el que la adición sea una operación matemática menos compleja que el producto. Por eso, quien multiplica bien, suma mejor.

En una ocasión, Laín Entralgo se refería a los libros de su biblioteca y a la creatividad. Venía a decir que todas esas fuentes, –todas leídas, todas subrayadas, eran en función de su conocimiento, no al revés. Esta es la orientación correcta básica hacia el conocimiento ajeno, a la que, sin razón de continuidad, continúa el resto de la razón creativa, como faceta de la misma razón compleja. Y he aquí que todo ser humano tiene potencial para comprender y crear, en unicidad. Su cultivo y manejo también tiene que ver con la educación. Si nos conceptuamos como conductores de nuestro propio vehículo, esto es de aplicación a todo contenido. Si nos conceptuamos como pasajeros privilegiados, nada de esto tiene sentido.

### **Sobre la reflexión sobre la Filosofía y la Pedagogía**

Pablo Neruda fue un escritor reconocido, además de uno de los tres grandes Pablos del siglo XX, junto a Picasso y Casals. De hecho, recibiría, entre otros laureles, el Premio Nobel. Quizá pensó –o alguien le dijo– que había llegado muy alto en el camino de la Literatura; quizá, incluso, a lo más alto. Pudo tener algo que ver con ello uno de sus poemas, que escribe para los demás y, quizá también, para sí mismo. Es el “No tan alto”, que empieza así:



*“De cuando en cuando y a lo lejos  
hay que darse un baño de tumba.  
Sin duda todo está muy bien  
y todo está muy mal, sin duda.  
[...].”*

Se trae a colación, porque en esta mesa redonda en torno al ‘Reencuentro entre la Filosofía y la Pedagogía en torno a la formación’, pareciera que ‘todo está muy bien’, tanto en Filosofía como en Pedagogía, percibidas desde ellas mismas; en la primera, para repensar, y en la segunda, para transformar. También parece que ‘todo está muy bien’ en tres marcos más. El primero es el de darse la mano la Filosofía y la Pedagogía -máxime si, con Sócrates (en Platón, 1969), Filosofía y Pedagogía nacen siamesas-. El segundo es el de la Filosofía desde la Pedagogía y el tercero, el de la Pedagogía desde la Filosofía.

En los cinco campos predomina, en los mejores casos, la idea de solvencia moderada y de futura necesaria cooperación, complementariedad o, al menos, respeto, por la mutua ignorancia asumido. En los peores casos, se razona desde el prejuicio y se compite por objetos de estudio ajenos, agravados porque en determinados contextos sociales y culturales, no se habla – en términos de Touriñán- de la “disciplina del campo” (Pedagogía), sino del “campo de la disciplina” (educación).

## **LA FILOSOFÍA Y LA PEDAGOGÍA DESDE EL PARADIGMA RADICAL E INCLUSIVO**

### **Introducción**

El paradigma o enfoque radical e inclusivo viene a decir que nuestra atención vital y educativa es superficial, de modo que lo radical no se incluye en la conciencia ordinaria. Es una deformación teórica que, por tanto, tiene que ver con la falta de visión.

Desde esta perspectiva, aplicada a lo que nos ocupa, la realidad se comprende de forma

distinta o complementaria a las percepciones anteriores. A saber, que ‘todo está muy bien’ o que ‘todo está muy mal, existencialmente’, y que, además, ‘todo está muy mal, esencialmente’. Es decir, que la realidad compleja tiene más que ver con todo lo apuntado por Neruda, a saber, que, a la vez, ‘todo está muy bien’ y ‘todo está muy mal’, y toda esa mezcolanza, ‘sin duda’ y en dos niveles de concreción: el existencial y el esencial. Por tanto, la opción comprensiva, a riesgo de equivocarnos, no es otra que “el fenómeno, pero todo el fenómeno” (Teilhard de Chardin). El instrumento facilitador es la complejidad de conciencia y las áreas iluminadas por ella, aunque sea fugazmente.

La opción a priori por lo parcial conduciría al error seguro, aunque intersubjetivamente no se reconociera, porque ese reconocimiento se realizase en un nivel evolutivo actual de complejidad-conciencia. (Lo que quiere decir que, cuando en el futuro o en alguna autoconciencia más avanzada se evidenciase, se definirían sus limitaciones.) De otro modo, si nos limitáramos a acariciar y a estimular la ubre de la Filosofía o de la Pedagogía con una mirada miope (correcta pero sólo aplicada y aplicable a lo cercano), no aportaríamos nada más que formas de placer autocomplaciente, unidas a un posible futuro idílico de colaboración y de fertilidad. Eso podrá ser interesante, pero poco útil y engañoso, porque no servirá más que para continuar en el mismo estado de hipertrofia, carencia y error que dibuja su actuación por separado y en colaboración, a la que con posterioridad nos referiremos.

En síntesis, en adelante se va intentar desarrollar la conjetura de que, aunque existencialmente todo pueda parecer que está muy bien o no tan bien en la Filosofía y en la Pedagogía, esencial o profundamente –desde el enfoque radical e inclusivo de la formación- todo está muy mal. (Se procede de este modo, aun sabiendo del riesgo asociado a la orientación y a la metodología



elegidas para ello.) Y comprendiendo como un hecho que ambas perspectivas se dan simultáneamente.

## OBSERVACIONES

1

La realidad percibida por la Filosofía o la Pedagogía está condicionada. Por eso, a la realidad condicionada se denomina 'realidad'. Esto entraña un error *a priori* que es preciso despejar de forma preliminar. La realidad en sí no está condicionada, no está coloreada. Si lo está, es preciso diferenciarla del colorante, del condicionamiento. Una cosa es el ser y otra la añadidura. ¿En qué consiste su condicionamiento, si aparentemente no es real, no existe?

Es la misma situación que la de un pez habituado a nadar en una laguna o una persona en su ciudad. Supongamos que ese remanso o ese entorno están contaminados. Llevan tanto tiempo que no se han hecho conscientes de ello. ¿Cómo se pueden dar cuenta? Una forma es probar otro entorno más puro y percibir la diferencia. Otro, recurrir a una medida de la contaminación, para interiorizar un juicio fundado.

Desde el paradigma radical e inclusivo, se trabaja a la vez desde la realidad condicionada y desde la formación más avanzada. A la vista de ambas, se puede tomar conciencia de la distancia entre ambas, y deducir que hay errores a los que nos hemos habituado, cuya corrección no se demanda o con los que se ha generado una suerte de adicción de naturaleza deformativa.

2

El referente desde el que es posible '*awanessearse*' de lo anterior es la educación o la formación. Pero no a lo que habitualmente se llama educación o formación. Una cosa es la palabra y otra el fenómeno. Desde el enfoque

radical e inclusivo se trabaja desde la mayor expresión de formación o de educación que ha dado la Historia del ser humano, situable, por tanto, en el marco de la Historia de la innovación educativa. La más alta expresión de formación ha sido la de los seres humanos más despiertos o cuya vida se ha desarrollado en un estado más consciente, habiendo sido, por ello, maestros de conciencia, hayan sido, o no, sabios. Algunos tuvieron nombres y apellidos, como Lao Tse, Gautama Buda, Mahavira, Bodhidharma..., pocos más. Otros fueron yoguis ancestrales o indígenas originarios, destacando en la conciencia aplicada a la unidad con la naturaleza, un principio educativo olvidado o barrido por nuestra civilización del progreso exterior. Como en otro lugar se ha escrito, uno de los retos radicales para la formación es el estudio desidentificado (consciente y distanciado) de quienes podrían tomarse como 'paradigmas' de la formación más avanzada, los messis, ronaldos o terstegens de la educación. Pudiendo ser claves para una educación de la conciencia, no sólo no se estudian, sino que apenas se conocen. Lógicamente, los profesores de Filosofía y de Pedagogía occidentales tampoco saben de ellos. Casi mejor, porque podrían calificarles como 'filósofos', cosa que nunca fueron. Ni siquiera lo fue Confucio, que, sin llegar a Lao Tse, pudiera ser un eslabón entre éste y nuestras ciencias.

Su conciencia puede permitir comparar su 'fútbol' con lo que desde la Filosofía y la Pedagogía se puede llamar 'buen fútbol'. Es como cotejar la pericia de un jugador profesional y la de unos niños de 8 años, o la cocina de un restaurante en crisis con la sabiduría culinaria de Chicote. Relativamente, es incomparable, pero objetivamente no hay comparación posible. Para diferenciar una de otra, denominaremos 'formación o educación plenas o formación posible' al fútbol de los messis de la educación, y 'nuestra educación, educación convencional o educación habitual' al de los niños de 8 años.



3

Desde el punto de vista de la formación plena, la Filosofía y la Pedagogía pueden considerarse, a lo sumo, una fase inicial. ¿Por qué? Porque comparten paradigma. En efecto, ambas son herederas de Sócrates (en Platón, 1969), autor del primer método de enseñanza de Occidente: el diálogo (socrático). ¿Cuál es ese paradigma? La construcción desde el saber y para el saber, lo que incluye la actividad, la duda, la autocrítica y la conciencia, pero aplicados, con ese requisito. Sócrates fue un sabio. El sabio o la sabia son la máxima expresión educativa de Occidente, que, en lo que se refiere a la verdadera sabiduría, está muy perdido. Por eso, considera 'sabio' a Ramón y Cajal, a Kant, a Gloria Fuertes, a Saramago o a Luis Aragonés, 'el sabio de Hortaleza'. Con independencia del fenómeno, todos ellos, junto con Sócrates, son paradigmas, ejemplos representativos de 'sabios' de Occidente.

Pues bien, esa sabiduría no llega, en el mejor de los casos, ni a la mitad de la formación posible. Hay consenso en reconocer que Sócrates fue un ser maravilloso. Lo que no se dice es que, además, Sócrates hoy es un factor limitador. Por lo que se trasluce de sus palabras y de su vida –indirectamente relatadas–, fue un sabio muy inteligente y con un formativo sentido del humor. Por todo eso es remotamente querido. Pero Sócrates no es comparable a un ser despierto, como Lao Tse o como Siddhartha Gautama.

4

El éxito de Sócrates equivale al fracaso de la formación plena. Sócrates limita, porque el saber es, primero, liberador, y luego, limitante. Al estar construidas ambas con el paradigma, molécula y metodología de Sócrates, la Filosofía y la Pedagogía se han quedado atrapadas en sí mismas. El saber ha sido el sillar estructural, el ladrillo, el impulso ha sido la añadidura, y la elaboración y acciones resultantes

(transferencia) ha sido el resultado. Este plan, desarrollo y evaluación aparentemente completos y redondos son insuficientes, desde el punto de vista de la formación plena. En efecto, las dos han elaborado en torno suyo cavernas (Platón, 1970) y se han quedado dentro. Y todo lo anterior forma parte del espectáculo proyectado al fondo, que es el horizonte a donde se mira.

5

Al ser humano parece gustar el seno materno. Cuando sale, muchos de sus mayores esfuerzos inconscientes parecen consistir en recrearlo. Desde el punto de vista del estado consciente, es preciso optar: o sólo se vive encerrado, o se sale fuera, al aire libre y se entra dentro cuando se desea o se necesita.

La Medicina es una ciencia más madura que la Filosofía y que la Pedagogía, entre otras cosas, porque ha expresado abierta y públicamente que desde sus estudios y esfuerzos no se ha conseguido más que una enfermedad infecciosa quede erradicada del planeta Tierra: la viruela. También las investigaciones científicas cabales incluyen en sus conclusiones las limitaciones o debilidades metodológicas del estudio. En cambio, no tengo noción de que la Filosofía y la Pedagogía hayan comunicado su limitación objetiva, es decir, hasta dónde pueden llegar, hasta dónde pueden acompañar y, en consecuencia, desde dónde son inútiles (Herrán, 2018).

En esto también comparten paradigma –llámese del ego, de la omnipotencia, de la estupidez...– con las religiones. Las religiones han hecho un daño casi infinito a la educación humana. Desde su pedestal, ninguna reconoce que no sabe. De hecho, la duda no forma parte del discurso de ninguna religión, en especial, de las religiones con Dios. En su lugar, han recurrido al 'debeísmo'. Y lo que no saben, lo imprimen como cierto desde la más tierna infancia, si es posible. La Filosofía y la Pedagogía de Occidente, a



pesar de provenir de alguien que, según la “Apología”, dijo: “Sólo sé que no sé nada”, no son capaces de reconocer su incompetencia para la formación plena. Es decir, que ninguna de las tres sirve para despertar.

¿Por qué no lo hacen? Hay tres razones relevantes: la primera es porque desconocen en absoluto el significado de la formación plena, del despertar de la conciencia o de la vida en un estado consciente. Es algo que, tras intuirse, jamás ha interesado incluir en su acervo científico o en su *corpus* cultural. Si lo hicieran, estarían comunicando su invalidez *a priori*, algo que podría ser interpretado como una estafa milenaria, como cada vez resulta más claro que ha sido la de todas las religiones con Dios. La segunda es porque, ¿qué sentido tienen las acciones, bien pedagógicas, bien filosóficas, desarrolladas desde un estado de ego, de sueño, confusión o inconsciencia? Desde la inconsciencia, todo está mal. Es como si se tratara de un edificio mal diseñado desde su raíz. Después de tantos pisos hechos, de tanto dinero invertido, ¿cómo cuestionar lo realizado? Es mejor hacer como si nada y continuar ‘haciendo camino al andar’, como diría Machado. ¿Pero, qué estamos haciendo, que estamos construyendo? La tercera tendría un carácter epistemológico y consciente a la vez: ¿cómo vender algo que, *a priori*, es incompleto? ¿Quién acepta y paga un café con leche, sin leche o sin café? Es mucho más práctico denominar a eso que se ofrece ‘café con leche’ y, como hacen las religiones, justificarlo de mil maneras *a posteriori*.

Más claro que Sócrates en el reconocimiento de la propia ignorancia y algo anterior en el tiempo al maestro griego, Confucio (1969) dijo algo más completo sobre la ignorancia. No sólo reparó en ella, sino que insistió en la conciencia de la ignorancia, al mismo nivel que la conciencia ordinaria o aplicada al saber. Así, en el “Lun Yun” se puede leer un diálogo entre Confucio

y su discípulo Yeu, en el que, tras preguntarse por el significado del saber, el maestro dice: “Saber que se sabe lo que se sabe y saber que no se sabe lo que no se sabe. He aquí lo que podemos denominar ‘verdadero conocimiento’”. A la vista de esto, ni la Filosofía ni la Pedagogía se han hecho conscientes de lo que no saben o de lo que no pueden saber. No han salido de su caverna de saber. Son, en este sentido, presocráticas y preplatónicas.

6

En el “Tao Te Ching” se dice que, para hacer las casas, se construyen paredes. Pero que lo que hace útil a la casa son sus huecos: puertas y ventanas. Esto es de aplicación a las cavernas, por ejemplo, a la Filosofía y a la Pedagogía. Si los ladrillos, las piedras y los cementos son las presencias, el aprender, el conocimiento, sus huecos son el no saber, el silencio y el vacío.

La formación plena tiene una fase importante enfocada en el saber. Pero si no pasa al no saber, y tras este al autoconocimiento, no habrá formación plena, no habrá ido más alto que el campamento base, en el ascenso a este Everest. Desde las formas más elementales a las más elevadas, la escalera formativa está compuesta por los siguientes peldaños: 1) Saber (creencia). 2) Saber (conocimiento). 3) Saber (exploración). 4) Saber (investigación para entender). 5) Saber (indagación personal). 6) Saber (cuestionamiento radical). 7) Saber y no saber (descondicionamiento, desidentificación). 8) Saber ser (experiencia). 9) Saber, no saber y ser (comprensión). 10) Saber ser (transformación). 11) No saber (pérdida, suelta de lastres). 12) No saber y no ser (meditación). 13) No saber y no ser (silencio). 14) No ser (vacío).

Tienen relación con ellos algunos fragmentos del Tao Te Ching: “Por el estudio, se acumula día a día. Por el tao, se pierde día a día”. [...] “Cuanto más lejos se va, menos se aprende”. [...] “El que sabe, no habla, el que habla, no sabe”.



La Filosofía y la Pedagogía están sólo enfocadas en las primeras graderías. Este hecho formativo no suele verse completamente. ¿Por qué? Porque se percibe y analiza desde el aprendizaje, desde el conocimiento. Es como si desde la suma y la adición se pudiera ver el logaritmo o la integral. Remotamente pueden intuirse, nada más. Lo hemos dicho en otras ocasiones: el problema no es que el pozo sea muy profundo; es que la cuerda es demasiado corta. ¿Por qué no se ha llegado al fondo con los recursos disponibles? La respuesta pudiera estar en la propia composición de la ciencia, constituida en términos de conocimiento. Esto da a luz lo que denominamos 'paradoja de la Pedagogía', y que podría enunciarse así: 'Pese a estudiarla, en su estado actual la Pedagogía no puede comprender la formación o la educación plenas, que no se detienen en el conocimiento. En buena lógica, el instrumento, la Pedagogía, debería constituirse con no conocimiento. Pero si lo hiciera, dejaría de ser ciencia. Sin embargo, hay otra posibilidad congruente: la evolución epistemológica en complejidad-conciencia, o sea, al cambio profundo de una Pedagogía promotora de aprendizajes, conocimientos y saberes a una ciencia basada en la conciencia.

En otras palabras, en su estado actual no es posible llegar al borde del agua, sumergir el cubo, beber de ella. Sabemos que está ahí y que nosotros estamos cerca y lejos a la vez, por una cuestión de fidelidad formativa y cultural mal entendida y por no recurrir a la metodología válida y contrastada: la meditación. Si se fuera más allá, tanto la Filosofía como la Pedagogía, que comparten paradigma y están construidas sobre el conocimiento, dejarían de existir como en la actualidad, se desmoronarían. Pero no terminarían. Más bien, se metamorfosearían, mutarían, evolucionarían. O sea, las dos orugas se transformarían en mariposas. El miedo es a dejar la vieja crisálida, a vivir, a volar, a morir...

7

La Filosofía ha tenido oportunidades, pero no las ha aprovechado. Por ejemplo, Kant, en la "Crítica de la razón pura", pone el autoconocimiento, que califica como "la más difícil de todas las tareas humanas" junto a (*versus*) la crítica de la razón pura. Lo que Kant no expresa es que lo que llama 'autoconocimiento' no lo es en realidad. El autoconocimiento esencial nada tiene que ver con la razón. Kant confunde un olivo con un olmo. Pero, ni lo sabe, ni, por tanto, lo puede decir. Y los filósofos, pedagogos y psiquiatras que vinieron detrás, tampoco acertaron en su significado.

El autoconocimiento existencial no es el autoconocimiento. La respuesta a cómo soy yo, mi personalidad, mis emociones, cómo me ven los demás, cómo me veo yo... de la Psicología es autoanálisis, no es el autoconocimiento. El autoconocimiento es la respuesta al '¿Quién soy yo esencialmente?'. Los seres más despiertos y en estado más consciente han respondido a esta pregunta así: 'No lo sé'. Esto es muy importante, por dos razones claves: porque se refiere a la gran cuestión de nuestra existencia, y porque el autoconocimiento es el eje y la culminación de nuestra formación (Herrán, 2004).

8

A la vista de ello, la Filosofía y la Pedagogía han cometido errores gravísimos: el primero es no compartir abiertamente que desde el conocimiento y los saberes pueden constituirse las dificultades más relevantes para formación plena. Dicho de otro modo, que una educación con base en la adquisición de conocimientos – lo que incluiría al subconjunto entendido como 'educación basada en competencias', que es el modelo imperante hoy en Europa y en gran parte del resto del mundo- es el camino más fiable para fallecer con cualquier edad sin despertar. El segundo es desarrollarse desde el saber para un mayor conocimiento, sin pretender el



verdadero éxito de la educación que tendría más que ver con la conciencia objetiva de ignorancia. Es decir, con experimentar que verdaderamente “Conocemos una gota, desconocemos un océano” (Newton, 1686). El tercer gran error es la compulsión de dar respuesta a todo, incluido lo que no tiene respuesta. Para lo que no tiene respuesta, lo mejor es callar y mostrar la plenitud del silencio sabio. Por el contrario, la Filosofía ha incluido en su *corpus*, siguiendo en la distancia el nefasto ejemplo de las religiones con Dios, la imaginación y la ficción, y lo ha llamado también Filosofía. Lo que la Filosofía hace no es exactamente lo que hacen las religiones, el ‘efecto catecismo’ -podría enunciarse así: ante una pregunta trascendental de un niño, todas las religiones recurren a respuestas enlatadas cuya consecuencia antipedagógica más importante es evitar que explore por sí mismo, inactividad imprescindible para, en un segundo momento, imprimirle el programa mental de turno, vía certidumbre privilegiada-. Lo que la Filosofía hace es taponar de otra manera; esto es, mostrando un escaparate de posibilidades, entre las que no suele estar, ni se espera, a la conciencia contempladora –no suele haber expectativa de ello, porque no es el objetivo didáctico, porque no hay tiempo o, esto sí sería correcto, porque pudiera no ser el momento para una persona concreta-. El cuarto error es polarizarse en la pregunta como alternativa feliz al hábito conservador de concentrarse en la respuesta. Desde el enfoque radical e inclusivo, la centración en la pregunta en Filosofía sólo conduce a conocimiento y a nuevas preguntas, que a su vez generan conocimiento que llamará siempre a más conocimiento y, con él, a más preguntas. Es un error, desde una perspectiva educativa radical porque, como se ha expresado, a la formación plena no se llega desde el conocimiento, del mismo modo a como al centro de la circunferencia no se llega avanzando en el trazo de la misma circunferencia con un compás. Llegar al centro tiene mucho más que ver con el silencio, tanto en la pregunta como

en la respuesta. Esto tiene que ver también con el error anterior consistente en dar respuesta a todo. Desde el punto de vista de la Filosofía, puede ser contradictorio. Desde el punto de vista de la Pedagogía radical e inclusiva, es un proceder que no tiene sentido ninguno, salvo en los primeros estadios de la formación.

9

De todos los elementos anteriores, el primero es el reconocimiento de la propia ignorancia como puntos de partida y de llegada básicos de la Filosofía, de la Pedagogía, de la ciencia y de la docencia. Así, un fin de la educación sustentado en una Filosofía basada en la conciencia –y no tanto en el aprendizaje, ni en los conocimientos- podría ser adquirir por uno mismo la conciencia de ser *Homo Sapiens sapiens ignorans*, o sea, personas que saben que saben que lo ignoran todo. Fin de la educación no es fin de la escolaridad, sino de lo que, desde la base biológica, contextual y el trabajo cada uno ha hecho desde sí. Este fin no necesariamente se podría asimilar, por tanto, a un “aprendizaje durante toda la vida”. Al contrario, podría ser propio de una fase post sabiduría orientada al despertar de la conciencia, a la que se podría acceder desde el no aprendizaje y la no pérdida, mediante meditación.

### III ALGUNAS CONCLUSIONES

Desde la situación actual y tomando como referencia la formación plena, la Filosofía y la Pedagogía deberían contribuir a evitar el extravío de la educación actual. La metodología idónea se puede apoyar en la coherencia y en la comprensión. Es decir, en primer lugar, reparando en su propio extravío o encerramiento cavernario (Platón, 1970) y redefiniéndose radicalmente, asociado a la competencia educativa (de primera división) consistente en poder salir y entrar en la gruta epistemológica y epistémica cuando se quiera o necesite. Y, en segundo lugar, mutando de disciplinas



basadas en el aprendizaje y el conocimiento, a sustentarse en la complejidad de conciencia para facilitar la formación de filósofos, profesores de Filosofía, pedagogos, profesores de Pedagogía e investigadores cuya vida se desarrolle en un estado consciente.

Dentro de esa clarificación de puertas para adentro y cara afuera, es clave que la Filosofía y la Pedagogía comuniquen la limitación formativa asociada al saber. En su estado actual de desarrollo, ninguna de las dos es útil para el despertar a un estado consciente estable. ¿Por qué? Porque si bien el conocimiento y el aprendizaje pueden favorecer inicialmente la educación, ambos pueden obstaculizar finalmente la formación consciente. Esta observación puede ser clave para evitar cometer un daño inducido o una estafa inconsciente.

La clave de la vida consciente reside en la formación. En esa medida, la Pedagogía es la ciencia central por antonomasia. En tanto que la formación trasciende el conocimiento, la Pedagogía va más allá de las ciencias convencionales y puede marcar la pauta de la transformación de todas, desde la formación de los científicos. La formación es el proceso que transcurre del egocentrismo a la conciencia. Es un proceso evolutivo, no de desarrollo: el desarrollo no necesariamente es evolutivo. Con esta prevención, el resto de las ciencias tienen dos opciones: o, con relación a la formación, se comprenden como ciencias periféricas o de aplicación, o evolucionan en complejidad de conciencia desde la formación radical e inclusiva de sus agentes. Con esta perspectiva y desde ellas, la Pedagogía puede ser una disciplina orientadora fundamental que, en todo caso, ha de comenzar desde sí misma.

Es extraordinariamente útil la diferenciación experimental (de cada persona y en su nivel actual de complejidad-conciencia) entre lo existencial y lo esencial. Es imprescindible para no confundir la cabeza con la cola o el cielo con

el suelo, como la paloma de Alberti, cantada por Serrat. Lo existencial es finito, fugaz, se refiere al vehículo, a la eficacia, al éxito social. Lo esencial se refiere al ser y al no ser, se refiere a la conciencia. Un buen vector formativo es: “Jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial” (manu Gascón).

Desde una perspectiva educativa radical, el futuro más consciente de la Filosofía y de su enseñanza no pasa por la Filosofía, sino por filósofos y profesores que, además, sean meditadores. (Lo mismo cabe afirmar del resto de científicos, artistas, profesionales y ciudadanos en general: la realidad externa cambia con la meditación, porque la realidad interna evoluciona con ella). En la medida en que la formación es uno de los objetos de estudio principales de la Didáctica, sí pasa por la Pedagogía. Con esta posibilidad, el punto de partida no puede ser otro que el de cada pedagogo, esto es, el de cada profesional o investigador con una formación notable sobre el fenómeno de la educación. Pero de todo el fenómeno.

## REFERENCIAS

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

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

Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. São Paulo: Edições Hipótese. Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqkKkOMS-AxCCZpe\\_UqU-64UnQ/view](https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqkKkOMS-AxCCZpe_UqU-64UnQ/view)

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



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

Platón (1970). *La República o el Estado*. Madrid: Austral.

Touriñán, J. M. (2019). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista REDIPE*, 8 (5: Pedagogía, Filosofía y Educación Prenatal), 17-84. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/738/682>