

RECIBIDO EL 25 DE SEPTIEMBRE DE 2020 - ACEPTADO EL 3 DE ENERO DE 2021

# LA DIDÁCTICA Y EL PARADIGMA DEL TECHO DE CRISTAL. UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO DE LA EDUCACIÓN

## DIDACTICS AND THE GLASS CEILING PARADIGM. A LOOK FROM THE RADICAL AND INCLUSIVE APPROACH TO EDUCATION

**Agustín de la Herrán Gascón<sup>1</sup>**

Departamento de Pedagogía

Universidad Autónoma de Madrid

### RESUMEN

La Didáctica es un centro de la Pedagogía. Pero la Pedagogía está descentrada, porque está desenraizada. Por tanto, el centro de la Didáctica no es el centro de la formación plena, comprendida como fenómeno. Hay un abismo entre el fenómeno y el conocimiento del fenómeno. Cuando, con sed, se bebe de una vasija de oro, el agua en su hueco es el centro. Si la mirada se engarza al recipiente y no al seno y al agua, será que se es idiota. Dice Zhuang zi (1999), un maestro de la Didáctica basada en la conciencia, que: “La nasa sirve para coger peces; cogido el pez, olvídate de la nasa”. Pero una nasa abierta no es útil: demasiado hueco desapercibido. También observa que “Reconocerse idiota es ya no ser muy idiota;

reconocer el propio error es no estar ya en gran error. El gran error es el que nunca se llega a entender. La gran idiotéz es la que dura toda la vida sin esclarecerla” (Chuang tzu, 1977).

El tiempo se acumula, tiempo sin reacción esencial de la Didáctica. Continuar el camino, fortalecerse, desarrollarse, no caerse... no equivalen, necesariamente, a marchar bien o a favorecer a los demás. De hecho, “los errores pueden ser consecuencia de haber pensado bien” (Saramago, 2000). Esto ocurre cuando, pudiendo haber aciertos miopes, no hay conciencia suficiente. La clave para la Didáctica no es el pensamiento, sino la conciencia. Para Zhuang zi (1999): “¿El no conocer es conocer! ¡Y el conocer es no conocer! ¿Quién conoce el conocimiento que consiste en no conocer?”. El centro de la formación no está en el pensar, en el conocimiento, el saber,

<sup>1</sup> Dr. Agustín de la Herrán Gascón. Doctor en Educación. Investigador Universidad Autónoma de Madrid –UAM, Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>, [agustin.delaherran@uam.es](mailto:agustin.delaherran@uam.es)



la competencia, sino en el no saber, en la conciencia, en el autoconocimiento (esencial) y en la meditación. De lo anterior se deduce un posible tránsito evolutivo: de una Didáctica vigente, fundamentada en la enseñanza y el aprendizaje, a una Didáctica emergente y ancestral, basada en la conciencia de todos y en una educación plena. Sostenemos que esta “otra nueva educación” (Herrán, 1993, 1996), podría contar con una Didáctica así. El objetivo de este ensayo es mostrarlo y compartirlo.

### **PALABRAS CLAVE**

Didáctica; Pedagogía; Conciencia; Enfoque radical e inclusivo de la educación

### **ABSTRACT**

Didactics is at the centre of pedagogy. But pedagogy is off-centre, because it is de-rooted. Therefore, the centre of Didactics is not the centre of full education, understood as a phenomenon. There is an abyss between the phenomenon and the knowledge of the phenomenon. When, thirsty, one drinks from a golden vessel, the water in its hollow is the centre. If one's gaze is fixed on the vessel and not on the breast and the water, one is an idiot. Zhuang zi (1999), a master of awareness-based didactics, says: “The net is for catching fish; once the fish is caught, forget about the net”. But an open net is not useful: too hollow and unnoticed. He also observes that “To recognise oneself as an idiot is no longer to be very stupid; to recognise one's own error is no longer to be in great error. The great error is the one that is never understood. The great idiocy is the one that lasts a lifetime without being clarified” (Chuang tzu, 1977).

Time accumulates, time without the essential reaction of Didactics. Continuing on the path, becoming stronger, developing, not falling... does not necessarily mean doing well or helping others. In fact, “mistakes can be the consequence of having thought well” (Saramago, 2000).

This happens when, although there may be short-sighted right thinking, there is insufficient awareness. The key for Didactics is not thinking, but awareness. For Zhuang zi (1999): “Not knowing is knowing! And knowing is not knowing! Who knows the knowledge that consists in not knowing? The centre of training is not in thinking, knowledge, knowing, competence, but in not knowing, in awareness, in (essential) self-knowledge and meditation. From the above we can deduce a possible evolutionary transition: from a current Didactics, based on teaching and learning, to an emergent and ancestral Didactics, based on the consciousness of all and on a full education. We argue that this “other new education” (Herrán, 1993, 1996), could count on such a Didactics. The aim of this essay is to show and share it.

### **KEY WORDS**

Didactics; Pedagogy; Consciousness; Radical and inclusive approach to education

La Didáctica es un corazón de la Pedagogía. Por eso, no puede comprenderse al margen de ella, salvo que su interés sea el de una sala de autopsias. La Didáctica es la disciplina científica cuyo objeto de estudio es la enseñanza para la formación o la educación y todo lo relacionado con ellas. Abarca, entre otros objetos de estudio, la historia de la enseñanza y de la formación, la investigación, formación, enseñanza, crítica y rectificación y conciencia, sobre ámbitos como: el conocimiento y la comunicación educativa, la atención a la diversidad y la enseñanza inclusiva, la didáctica de la motivación y de la creatividad, el aprendizaje educativo, el currículo, la programación didáctica y los elementos curriculares, la metodología didáctica (métodos o estrategias, técnicas o procedimientos, tácticas, agrupamientos, tareas y actividades, recursos, con y sin TIC, etc.), la evaluación didáctica, la innovación didáctica, la autoformación de educadores formales o

informales, la formación del profesorado y de otros educadores naturales y sociales, el desarrollo profesional y personal de los docentes y demás educadores, etc.

La Didáctica tiene un techo de cristal. Desde que afloró como una máxima humana, con Lao Tse (2006), Siddhartha Gautama (Buda, 1997; Pannikar, 1969) o Sócrates, vive enjaulada. Como consecuencia de ello, el conocimiento didáctico está estancado. Pareciera auto limitada. Pero disipar esa limitación no depende de ella, porque no es nadie, no es una señora, ni es autoconsciente. Como disciplina, es un efecto de quienes la cultivan o la violentan en la cama de Procusto de turno. Depende, en primera instancia, de quienes la nutren, investigan y enseñan en las facultades de Pedagogía, Educación, Profesorado o similares, y en segunda instancia, de quienes la validan y cultivan en sus escuelas, institutos y en la universidad. Pero, si se observa mejor, más concretamente depende de su formación y, desde ella, de su coherencia y reconocimiento. Con algunos aumentos más, podrá discriminarse de que, dentro de esta formación, depende de su conciencia. O sea, de su capacidad para darse cuenta de su formación relativa, y, desde ella, de su potencia para interpretar su realidad interior y exterior.

Esto podría pasar, más probablemente, si los responsables de la Didáctica poseyesen un conocimiento cabal, que, en términos de Confucio (1969), se refiere a saber que se sabe lo que sabe, y a saber que no sabe lo que no sabe. Ignorar lo primero es un comportamiento egocéntrico, y lo segundo, una rutina inconsciente. El ser humano, las ciencias en general y la Didáctica y la Pedagogía, en particular, cometen ambos tipos de errores. Los más graves suelen ser los de la segunda clase de saberes, porque no se ven. Para la Didáctica y quienes se ocupan de ella, podrían equivaler a la parte sumergida del iceberg. La Didáctica

comparte, con el resto de las ciencias, que no se orienta a la profundidad. Las ciencias no miran lo profundo, porque sus metodologías empíricas son para flotar o para hacer surf sobre la vida durante un tiempo. Pero la Didáctica y la Pedagogía, por sus objetos de estudio, no son comparables a otras ciencias, en este sentido.

El problema formal y no expreso es que, si lo que no se sabe, no se sabe, no se verá y no se considerará. Ocurrirá con ello como cuando se observa un árbol e, inmediatamente, se identifica con su parte visible. Si la parcialidad no se advierte, la realidad omitida estará en el acervo del punto ciego de los retrovisores de la enseñanza y de la formación. En consecuencia, nos golpearemos una y otra vez con el techo de cristal, sin comprender por qué. Pues bien, esto es, un poco, lo que a lo largo de su existencia ha pasado con la enseñanza y con la formación, hoy globalizadas. Si fuera posible, podría ser un imperativo intentar identificarlos y, aunque sea, mencionar algunos de estos impedimentos inadvertidos.

El más grave se refiere a que la educación plena no se comprende y que, por ello, la educación está radicalmente equivocada (Herrán, 2017a, 2019). No se comprende, ni desde la Pedagogía, ni desde la Didáctica, ni desde cualquier otra disciplina formal. Este problema sería menor, se esta circunstancia se conociese. Lo grave es que, o no se cuestiona, o se niega, o se ignora.

Como no se sabe que no se sabe cabalmente lo que es la educación plena, ni los fines de la educación (Monarca, 2009) no son los fines de la educación plena. son los propios de ella, ni se está educando en profundidad absolutamente, ni ninguna disciplina científica cuyo objeto de estudio sea la educación o la formación observa, evalúa socialmente, ni denuncia, ni orienta a nadie. Al contrario, su silencio ignorante garantiza que, por educación, se entienda la medio educación, y que con esa educación mediocre se mezcle, sin disimulo o con



descaro, con su contrario: el adoctrinamiento (nacionalista, religioso, ideológico, clasista, en general).

Se confunde el cielo con el suelo, la responsabilidad con la dejación, el oleaje con el océano. Dos resultados lógicos son que los currículos no pueden educar plenamente (Herrán, 2020) o que la Didáctica no propicia la formación del profesorado (Herrán y Fortunato, 2019). El conjunto parece una estafa de las ciencias negligentes, porque tienen la responsabilidad de observarse y de rectificar.

Como ha perdido de vista a la educación pena, la Didáctica ha perdido el norte. En consecuencia, ha adoptado el norte social. Lo que se llama educación responde, casi por completo, a demandas sociales. Lo único importante, a imagen de la sociedad, no es la evolución interior de las personas, por la educación, sino el progreso y el desarrollo social y personal miopes. Esto es, seguir haciendo camino al andar, y llamar 'educación' a lo que hacemos, sin la mochila preparada, sin mapa, sin brújula, sin ambición pedagógica profunda, sin anhelo claro de renovación pedagógica esencial, ni de la Didáctica, ni de la enseñanza, ni de la formación o educación. En estas condiciones, ¿qué sentido tiene la Didáctica? Quizá, desde su somnolencia epistemológica, su sentido sea seguir nutriendo el sinsentido pseudo pedagógico llamado educación.

Insistimos en que no basta con compartir los sinsentidos con otras ciencias o de la sociedad. La Pedagogía y la Didáctica tienen objetos de estudio de una naturaleza especialmente trascendental, teleológica, tanto personal como socialmente, aunque hoy en su versión chata. El reto tiene que ver con lo que subyace a todas las ciencias y a toda la sociedad, desde la educación y la formación de sus científicos y la ciudadanía, respectivamente. Puede desdoblarse en dos comportamientos básicos: la conciencia de unicidad y la interiorización.

Por tanto, sin compararse. Comparar equivale a no profundizar. Induce, con frecuencia, a contrastar la propia unicidad, con relación a una normalidad circunstancial, lo que es absurdo. Y la interiorización es el atrio de la renovación pedagógica esencial que, desde nuestra perspectiva radical, comienza en cada ser.

La Didáctica tiene un suelo de cristal. Cambia, pero lo hace superficialmente, aparentemente. Su desarrollo es más de presencia o interés, que de oquedad o utilidad. Su prioridad no es su enraizamiento, su radicación. Por un lado, está atrapada en una forma de vida que favorece a la mente, al ego, al prestigio o a la obsesión, más que a la evolución de la educación o, siquiera, a la educación de la razón, como decían los griegos clásicos. Abastece su corpus de saberes generados científicamente, cada vez en más revistas indizadas en bases como Sopus o JCR. El cuestionamiento interior, global y profundo de investigadores, educadores y alumnos no es la primacía. También está condicionada por la iterativa noción de cambio educativo y de innovación educativa, eminentemente prácticos y centrados en la acción, la metodología o los recursos, desde la reflexión. O sea, desde efectos de la autoformación, que todos lo son. En consecuencia, se desarrolla externamente, pero evoluciona poco.

La Didáctica evolucionó como fenómeno en Occidente, cuando cambió la noción de cambio educativo de cada momento histórico. Ocurrió, principalmente, con Sócrates y, después, secundariamente, con sus herederos pedagógicos: Cebes, Antístenes, Diógenes de Sinope, Quintiliano, Ratke, Comenio, Kant, Giner de los Ríos y Cossio, Makarenko-Sujomlinsky, el movimiento internacional de la nueva educación... Aun así, en virtud del occidentalismo (o ego de Occidente), no es frecuente compartir que la herencia de Sócrates es tan maravillosa y fértil como limitada. Por

tanto, sus mimbres ahorman el techo y el suelo de cristal de la Didáctica.

Para Bueno (2000): “La Filosofía griega recogió la Filosofía oriental”. Y añade: “En Parménides hay unas gotas de Vedanta”. El filósofo riojano acierta y, a la vez, o se equivoca o le es indiferente acertar: Lo que llama “Filosofía oriental” no es Filosofía, ni tampoco fue nunca oriental: es Pedagogía radical y no tiene calificativos, o es universal. El calificativo de “oriental” ha alejado estas enseñanzas de la educación y la cultura de Occidente, y con ello, de la Pedagogía y la Didáctica. Y ha contribuido a su confusión y desaprovechamiento. Sin embargo, todo trasciende, nada se pierde.

La versión más profunda de la educación que ha pasado por la Historia no vino de la Filosofía de Grecia, sino del yoga y de otras formas de meditación de la India y de China. No es la propia de los filósofos o los sabios, con base en el saber, sino la de los despiertos o budas, con base en el no saber. Un filósofo o un sabio es a un buda como una mota de polvo es a un espejo. Los despiertos han sido para la educación y la enseñanza, lo que las leyendas del fútbol a los aficionados cultos: los mejores, los referentes, los orientadores. Ha habido muy pocos seres humanos plenamente despiertos o iluminados: Lao Tse (2006), Zhuang zi (1999), Lie zi (1989), Siddhartha Gautama (Buda, 1997; Pannikar, 1969), Bodhidharma (Ikeda, 1982; Osho, 2007), Maharsi (1986), Krishnamurti (1982, 2008, 2019), Osho (2012), etc. Observados desde nuestro condicionamiento occidental, la enseñanza de estos maestros, una vez desintoxicada de las religiones institucionalizadas, en su caso, se muestra como fundamentalmente coincidente, y con claves de futuro, para una comprensión radical de la educación, de la Didáctica y de la Pedagogía.

Una Didáctica que no incluya, tras su investigación neuropedagógica, la meditación en la formación o en la educación de docentes, investigadores,

directivos, orientadores, alumnos, padres, etc., no podrá propiciar una educación plena (Herrán, 2017b). Una Didáctica que no normalice constructos formativos claves, como el ego, la conciencia, el autoconocimiento (esencial), la universalidad, la evolución interior del ser humano, la muerte, etc., será una disciplina epistemológicamente incompleta, abandonada al sesgo, a la parcialidad, a la dualidad. Desde dentro, quedará limitada, circunscrita a su techo de cristal, porque no podrá romper su suelo de cristal y radicarse. En vez de capturar el rol de liderazgo social y científico acerca de lo que educativamente falta y sobra a los currículos, a la enseñanza y a la formación, se conformará, como ahora, con el rol de una disciplina menor, con raíces tan someras como epidérmica es la educación que favorece, y que, por tanto, no debería llamarse ‘educación’.

Un ser humano mínimamente consciente de su cuerpo no confunde la cabeza con las nalgas, aunque ambas compartan redondez. La Didáctica consciente es radical, o sea, se polariza en sus raíces, que diferencia del tronco, las ramas, las hojas, las flores, los frutos, los nidos.... En consecuencia, no entiende al alumno como ‘el centro’ de la educación. Sabe que la acción educativa comienza en la auto formación de cada educador, que pasa, así, a ser el principal educando. Sin auto educación, la educación de los demás es un sinsentido o un imposible, por absurda. Sin embargo, es la norma miope de nuestra educación. Ahora bien, en la medida en que toda persona y sistema social, formal o informal, pueden ser educadores, cada uno de ellos es un sistema educativo, en sentido estricto, susceptibles de auto formación radical.

Esta formación precisa centrarse en la conciencia y en la inmadurez endémica del ser humano, cuyo vórtice es el egocentrismo, “problema número 1 de la Didáctica” (Herrán, 1995), se reconozca o no, e impedimento clave de la evolución interior del ser humano y de



la plenitud educativa. Estos constructos son básicos para afrontar el reto del despertar de la conciencia, del autoconocimiento esencial y de la posible unidad del ser humano, comprendidos como principales fines inéditos de la educación plena.

La Pedagogía y la Didáctica nacen con el autoconocimiento de Siddhartha Gautama (Buda, 1997; Pannikar, 1969) y de Sócrates, con diferencias significativas entre ambos. Mientras que el primero fue el gran intérprete y metodólogo de la autoeducación plena, Sócrates no explicó cómo, porque no lo comprendió: por lo que sabemos, su conciencia estaba enfocada a la parte emergida del iceberg de la educación, a través del diálogo. Kant lo orilló. La enseñanza del primer buda (Buda, 1997; Pannikar, 1969), no es que se perdiera. Es que ha sido ninguneada por el clasismo filosófico y pedagógico de Occidente, para desgracia de la ciudadanía y la incoherencia de la universidad. Los sistemas educativos globalizados siguen la estela socrática. Por ello, la Pedagogía, la Psicología, la Filosofía y la propia Didáctica han confundido el autoconocimiento por completo, encauzándolo en la dimensión existencial. Sin el autoconocimiento esencial, que nada tiene que ver con el autoconocimiento existencial, el autoanálisis, lo que los demás piensan e nosotros, las emociones, la personalidad, etc., la educación plena no se puede atisbar, y la persona está abocada a vivir en la inconsciencia, en el ego y en el error.

Como consecuencia de la ignorancia sobre la educación plena, la Didáctica y la Pedagogía se basan en el aprendizaje y el conocimiento. O sea, en la adquisición –bien por descubrimiento, bien por recepción–, mas no en la pérdida, en la disolución, en la disipación o en la eliminación. Una educación encauzada vía aprendizaje y, por tanto, vía conocimiento, como la actual, no llegará al final, ni podrá saber cuál es el final, solo con aprendizajes significativos y relevantes,

sean del tipo que sean. Esta tesis no se suscribe tampoco por las directrices de los organismos internacionales de educación, como UNESCO, UE, OEI, ALECSO, lo que avala el despiste fundamental de la Didáctica.

La salida de la caverna (Platón, 1969) en que la Didáctica hoy está atrapada, también puede entenderse como el salto de un lado al otro del río. En términos epistemológicos, se trataría del cambio de una educación y una enseñanza basadas en la adquisición de conocimientos o significados (saberes y competencias disciplinares, temas transversales convencionales, competencias comunes, otros contenidos, etc.), a una educación comprendida como el proceso de evolución personal y social que transcurre del egocentrismo a la conciencia (Herrán, 1995). Por tanto, de una enseñanza orientada a la adquisición de aprendizajes significativos y relevantes, a una enseñanza orientada a una formación con base en la conciencia, que incluya aquellos aprendizajes, sin permanecer en ellos, porque incluya la pérdida de significados y el no saber profundo (meditación) como claves de la educación.

Una vez en la otra orilla, quizá pueda verse que el camino de la formación tiene varias etapas no lineales. Son las siguientes (Herrán, 2014): una es el aprendizaje-conocimiento: es la convencional, con base en el saber, pero sólo es la primera: equivale a la llegada al campamento base. Otra es el condicionamiento-identificación, asociada a la anterior, salvo excepciones. La tercera es el descondicionamiento-desidentificación, que tiene que ver con lo que es opuesto a adquirir “conocimientos o significados sesgados”. Otra es el vacío-despertar progresivo. Otra es el recondicionamiento-reidentificación. Otra es el despertar pleno o iluminación, cuyo significado está asociado con la plena conciencia del vacío. En este punto, el autoconocimiento esencial, la educación plena y la conciencia de la muerte se experimentan como el mismo estado, la

misma conciencia. Desde un nivel notable de complejidad de conciencia, toda dualidad (enseñanza-aprendizaje, diversidad-igualdad, exclusión-inclusión, ética- indecencia, etc.) pierde su sentido ordinario, deja de existir, en función de una síntesis formativa y experimental.

Los paradigmas científicos más potentes tienen un alcance humano. Por tanto, no son solo científicos. Normalmente, no se enfrentan entre sí: el nuevo paradigma envuelve al anterior, de modo que ambos se fertilizan. El cigoto resultante y más capaz se reorienta para fluir mejor en otro tramo de la ciencia y de la Historia.

El paradigma vigente de la Didáctica y de la Pedagogía podría calificarse 'del techo de cristal'. Tendría alcance humano, porque saturaría a la inmensa mayoría de personas, grupos, sociedades, instituciones, *ismos*, ciencias, y también a la Filosofía, la Pedagogía y la Didáctica. Está tan extendido, que pasa desapercibido. Alcanza a todo ser humano, a todo grupo, a todo sistema, incluidos los llamados sistemas educativos, a todo educador. Es exterior por ser interior, en cada ser: hay un isomorfismo entre la dimensión personal y la social. Es un efecto de la conciencia ordinaria. Condiciona a las personas y define la "sociedad del egocentrismo" que desarrollamos (Herrán, 2008).

Algunos de los elementos y factores que lo definen, en personas, sistemas sociales, sociedades, etc., son:

- razón basada en aprendizajes, conocimientos, saberes, etc.;
- tendencia a que los saberes y significados al sesgo o a transformarse en "conocimientos sesgados", esto es, a la dualidad, a la parcialidad, a escorarse a lo superficial, a creencias, a prejuicios, etc.
- razón ordinaria como normalidad, caracterizada por egocentrismo, ignorancia

ignorante de sí misma, necesidad, estulticia, inmadurez social generalizada, debilidad mental habitual y no reconocida, inconsciencia, ausencia de humildad, de duda, de autocrítica, de rectificación, de voluntad de visión y acción más allá del ego, etc.

- programación mental compartida, identificación con sistemas e *ismos* (clasistas, ideológicos, religiosos, nacionales, políticos, personales, etc.), apego a las multitudes y a la razón multitudinaria, imitación predominante, desarrollo cognoscitivo desde significados prestados, no originales, borreguismo, fanatismo, etc.;
- motivación egocéntrica fundamental, articulada en procesos desde sí y para sí, basada en el propio interés frente a lo(s) demás, a la rentabilidad de 'mi' sistema, lo 'mío', 'mis', 'yo', el apego a lo propio, etc.
- apego a la normalidad, a la mediocridad, a la mente, intrínsecamente obsesiva, polarización de la vida al tener, al recibir reconocimientos, al sentirse distintos (superiores), etc.
- desabastecimiento esencial por la exteriorización exuberante, abandono del interior, por inconsciencia o exclusión (auto) educativa, etc.

Normalmente, el techo de cristal de cada individuo, institución, sociedad, etc. está tan sucio, que evita que entre claridad. La relativa penumbra impide la fotosíntesis del ego a la conciencia. Por tanto, se ve poco, el descondicionamiento no tiende a producirse y crece o evoluciona escasamente. Los techos de cristal se mantienen por el ego humano, sus procesos y derivados, y por la educación incompleta y limitada, de origen socrático y basada en el aprender, el conocimiento o el saber, en que se apoya la educación actual.



Lo han observado y se han referido al panorama resultante, personas cuya conciencia ha despertado significativamente. Y tanto mejor lo han hecho, cuanto mayor ha sido su despertar. Dos ejemplos de lucidez asimilables a esta observación, de utilidad pedagógica radical para quien se dedica a la Didáctica, son estas observaciones:

- “En verdad aún está por nacer el primer humano desprovisto de esa segunda piel que llamamos egoísmo” (Saramago, 2001).
- “A menos que cuides de ti mismo no podrás cuidar de ninguna otra persona; es imposible. Te enseño a que seas egoísta para poder ser altruista. No hay contradicción entre ser egoísta y ser altruista: ser egoísta es la fuente misma de ser altruista. Pero te han dicho justamente lo opuesto” (Osho, 2004).

Se han traído a colación, porque uno es directo y el otro, indirecto. Aunque aparentemente difieran, son coincidentes. Se verifica que, en lo referente a la conciencia, “Todo lo que se eleva, converge” (Teilhard de Chardin, 1984). Por eso, las principales fuentes de conocimiento, de descondicionamiento y de conciencia para una Didáctica radical, podrían ser razones de maestros y maestras del bien común, lo más conscientes posible, con relativa independencia de su cultura y de su época, en la medida en que su discurso coincidente sería válido y útil. Después, el de sabios, aplicado su saber a disciplinas pertinentes.

Los techos de cristal son efectos de los suelos de cristal. Desde la Didáctica radical e inclusiva –entendiendo por tal la aplicación del “enfoque radical e inclusivo” (Herrán, 2014) a la Didáctica-, el problema de la elevación es secundario y un efecto de la miopía. Es un falso problema, cuyo deficiente diagnóstico pedagógico, afecta a la esencia de la formación. No se trata tanto de elevarse, cuanto de enraizarse, de radicarse consciente, profundamente. Sólo cuando un

árbol tiene raíces largas y fuertes, puede ser alto. Si las raíces son someras, sería preferible no crecer, o bien su éxito aparente será su perdición.

La cuestión es si estamos favoreciendo, desde la Didáctica, una enseñanza y una formación para una educación enraizada, o si el camino seguido es el opuesto. El ser humano crece, se desarrolla y progresa hacia afuera. Eventualmente, puede aflorar un vértigo intuitivo que le avise del potencial desequilibrio interior-exterior, que, de seguir así, puede hacerle todavía más frágil e inestable.

El ‘paradigma del techo de cristal’ es el reflejo externo de una interiorización empobrecida que define la normalidad humana. Su causa general es la desatención o confusión educativa de lo interior. Objetivamente, es muy llamativo que la Pedagogía y la Didáctica no hagan algo parecido a lo que se hace desde las Ciencias de la Salud, cuando se detecta que la gente fuma mucho o que come mal. Esto es, que lo advierta, lo describa y lo publique. Pero estas Ciencias de la Educación, por mor de sus custodios, de las inercias o del amodorramiento, no dicen nada, porque, quizá, todavía no lo han visto. Otra posibilidad es que haya conciencia, pero no se quiera querer cambiar.

Para el cambio radical del cambio educativo, primero se pincha el compás y después se traza la curva. Lo primero es ocuparse de uno mismo. Uno mismo es el propio ego y la propia conciencia, tanto existencial, como esencial o aplicada (a la investigación, a la enseñanza, a la formación, etc.). Uno mismo no son los alumnos, el currículo, la programación didáctica... Pero tampoco es la práctica, ni la metodología o los recursos, incluidas las TIC, ni la reflexión, a la postre, efectos de la (auto) formación. Lo más relevante en este ocuparse de uno mismo o atenderse, requiere dos acciones didácticas radicales: tomar conciencia del propio estado de formación y de deformación,



de conocimiento e ignorancia y de conciencia e inconsciencia relativos, tanto personal como profesional, y (auto) formarse en consecuencia. Posteriormente, se trata de hacer las cosas, conforme a la integridad y la coherencia. Sólo entonces, como diría Confucio (1969), tiene sentido hablar de ello, enseñar mostrándose (enseñándose), con posibilidades de ser radicalmente útil, y, finalmente, investigarse y extenderse a la Didáctica y a la Pedagogía. La coherencia confuciana apunta a una metodología formativa aplicable para que los especialistas en Didáctica y en Pedagogía no sean ficciones o estafas vivientes.

La metodología epistemológica -y también epistémica- puede ser la síntesis de las dos propuestas didácticas complementarias: la socrática, basada en el saber, y la taoísta y búdica, basadas en el no saber (Herrán, 2018). Lo que una no tiene, la otra lo tiene. A este reto fundamental puede seguir una fase intermedia: la inclusión educativa (curricular y formativa) de todos los sistemas educativos potenciales, de temas radicales. Los temas radicales son, de acuerdo con el enfoque radical e inclusivo, los constituyentes de la dimensión radical del currículo y de la formación. Esta dimensión radical es complementaria a la dimensión disciplinar y transversal de la educación y los currículos, que constituyen, sintéticamente, la educación demandada.

Los temas radicales tienen una serie de características diferenciales: son retos esenciales para la educación de las personas, no demandados, no desarrollados, no atendidos por la Pedagogía, la Didáctica y el resto de las Ciencias de la Educación, tampoco incluidos en el discurso de los organismos internacionales de educación, independientes de contextos o universales, independientes de épocas o perennes, no extraños a los maestros más conscientes, etc. Pueden ser tanto deseables (conciencia, autoconocimiento,

humanidad, amor, conciencia de muerte y de finitud, educación prenatal, meditación, etc.) como indeseables (egocentrismo, necedad, inconsciencia, fanatismo, ignorancia, estupidez, inmadurez generalizada de nuestras sociedades, parcialidad, miopía, etc.).

Una Didáctica con una apoyatura epistemológica total, tanto con base en el saber (Sócrates), como en el no saber (Lao Tse, 2006; Zhuang zi, 1999; Lie zi, 1989; Buda, 1997; etc.), podría fundamentar una Didáctica y una educación más plenas, a través de lo que sí podría calificarse como "educación superior". La autodenominada 'educación superior', desde la hermenéutica radical e inclusiva, no sería la universitaria, sino aquella que, con independencia del nivel académico, estuviera enseñada por un docente consciente (Gascón y Sabbi, 2021). Para emprender el inmenso proyecto, que podría ser un salto evolutivo o paradigmático para la Didáctica, este podría ser el mejor de los momentos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Bueno, G. (2000). *Gustavo Bueno en "Negro sobre Blanco", año 2000*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pvkmGWvQo1w>

Chuang Tzu (1977). Chuang Tzu. En Lao Tse, y Chuang Tzu, *Dos grandes maestros del taoísmo*. Madrid: Editora Nacional.

Gascón, A. de la H. 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. Recuperado de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/index>

Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI: Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.

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 <https://eprints.ucm.es/3794/1/T20136.pdf>

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.

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-Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/haciaunaeduniv.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 (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*. Madrid: UNED. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf>

Herrán, A. de la (2017b). Sin meditación no hay educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (269), 24-26. Recuperado de <https://www.cdilmadrid.org/wp-content/uploads/2017/01/062017.pdf>

Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. São Paulo: Edições Hipótese. Recuperado de: <https://goo.gl/owwaW4>

Herrán, A. de la (2019). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (Págs. 331-391). Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2019-Titanic.pdf>

Herrán, A. de la (2020). ¿Por qué los currícula no pueden educar? Una mirada radical inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 42-50. Recuperado de <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.997>

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

Ikeda, D. (1982). *El buda viviente*. Madrid: Emecé.

Krishnamurti, J. (1982). *Educando al educador*. México: Orión (e.o.: 1953).

Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.

Krishnamurti, J. (2019). *La libertad interior*. Barcelona : Kairós.

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

Lie zi (1989). *Lao zi. El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Kairós.

Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales*. Barcelona: Kairós.



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

Osho (2004). *El libro del ego*. Barcelona: Grijalbo.

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

Osho (2012). *Cambio. Cómo convertir una crisis en una oportunidad*. Barcelona: Debolsillo (e.o.: 1987).

Pannikar, R. (1969). La Sonrisa de Buda. El Silencio y la Palabra. *Revista de Occidente* (176), 1-21.

Platón (1969). *La república*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Saramago, J. (2000). *La caverna*. Madrid: Alfaguara.

Saramago, J. (2001). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Alfaguara.

Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Madrid: Orbis.

Zhuang zi (1999). *Zhuang zi: maestro Chuang tse*. Barcelona: Kairós.