

PEDAGOGÍA RADICAL E INCLUSIVA Y EDUCACIÓN PARA LA MUERTE



Agustín de la Herrán Gascón

Fahrenheit Ediciones

Colección Ágora, n. 4. Serie Educación, n. 4

Colección Ágora, n. 4

Serie Educación, n. 4

Edita

FahrenHouse
c/ Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:
FahrenHouse
y el autor

Reservados todos los derechos.
Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso
de FahrenHouse, salvo para usos docentes

I.S.B.N.: 978-84-944804-0-9

Título de la obra

Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte

Coordinadores de la obra

Agustín de la Herrán Gascón

Edición al cuidado de

Iván Pérez Miranda

Cómo referenciar esta obra

Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN - Educación Pedagogía

Fecha de la presente edición: 14-11-2015

Texto base de la conferencia presentada en el Simposio *La Pedagogía ante la Muerte. Reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 26 y 27 de febrero de 2015: <http://espaciotiempoyeducacion.com/ocs/index.php/ete/pm/schedConf/presentations>

Índice de contenidos

Comentario preliminar y exordio	5
Introducción	7
Algunas insuficiencias de la Pedagogía	17
Enfoque radical e inclusivo de la formación y Pedagogía de la muerte	25
La Pedagogía ante la muerte	31
Educación con y para la muerte	35
Desde el concepto de muerte	39
Sociedad, Pedagogía y educación radical	59
Fundamentos de metodología para una formación radical e inclusiva aplicable	61
Algunas conclusiones	81
Referencias bibliográficas	87

Comentario preliminar y exordio

Esta indagación tiene como objetivo sistematizar contenidos (razones y ángulos reflexivos) que puedan servir para continuar construyendo la Pedagogía de la muerte a la luz de una Pedagogía de la conciencia.

A diferencia de otros planteamientos sobre el tema, entendemos que sólo será posible continuar la edificación epistemológica de la Pedagogía de la muerte si ésta no se basa, ni comienza, ni termina, en sí misma. Cultivar un árbol en un tiesto puede ser adecuado para empezar. Pero, si queremos que crezca, habrá que pasarlo a la tierra del suelo. Para intentar hacerlo, se trabajará desde el «enfoque radical e inclusivo de la formación», sintetizado en el trabajo Herrán (2014). Se trata de una denominación reciente de una progresiva construcción epistemológica realizada desde hace veintitrés años por el autor.

Con este ensayo no se pretende convencer a nadie, ni tampoco contender o debatir. Tan sólo se redacta y se comparte con la comunidad científica y profesional lo que ha podido observar, por si para algún lector o lectora¹ pudiera ser aprovechable.

La estructura del estudio es una espiral plectonémica, esto es, enrollada alrededor de un eje. Quiere esto decir que cada párrafo podrá retomar razones anteriores para desarrollarlas. Al hacerlo, podrían percibirse reiteraciones de contenido entre apartados sucesivos. Pero casi todas las recurrencias serán previstas y no sobrarán en sus epígrafes, porque se entenderán necesarias para que cada uno se presente con un carácter unitario y para hilar el conjunto de un modo más cohesionado y global.

La combinación del enfoque radical e inclusivo de la formación, la Pedagogía de la muerte y la Pedagogía ha generado como resultado contenidos disponibles en la siguiente estructura:

¹ En adelante, todos los masculinos genéricos se referirán a los géneros masculino, femenino e intersexual.

Introducción

Algunas insuficiencias de la Pedagogía

1. Algunas insuficiencias sincrónicas
2. Algunas insuficiencias diacrónicas

Enfoque radical e inclusivo de la formación y Pedagogía de la muerte

La Pedagogía ante la muerte

Educación con y para la muerte

Desde el concepto de muerte:

1. Aproximación radical e inclusiva al concepto de muerte
2. Diversos conceptos de muerte para la educación

Sociedad, Pedagogía y educación radical

Fundamentos de metodología para una formación radical e inclusiva aplicable:

1. Algunos aspectos generales o polivalentes
2. Planteamiento de la acción educativa radical e inclusiva: la teoría de la mora
3. Currículo radical e inclusivo

Algunas conclusiones

Introducción

Una cosa es la sociedad humana y otra la que podríamos considerar «sociedad total». La sociedad total estaría formada por lo que los griegos clásicos denominaban «lo crudo» y «lo cocido».

Englobando a la humanidad está la naturaleza (mineral, vegetal, animal, aérea, marítima, interior, etc.), con la que la sociedad cocida interactúa y se amplía, como el feto en el seno materno. La humanidad se relaciona tanto con su interior como con su medio englobador. Su interdependencia es muy alta, en los dos sentidos. La naturaleza, como medio, ayudará a su contenido a sobrevivir, mientras el daño que le infrinja no sea excesivo. O sea, mientras pueda recuperarse y reequilibrarse.

La naturaleza no necesita que la humanidad le transmita nada positivo ni nada negativo. Lo mejor que puede hacer es dejarla fluir. Durante todo el proceso, no obstante, en la naturaleza la humanidad siempre contará con una maestra que no le abandonará hasta su propia muerte.

Con esta referencia y condición, desde un punto de vista biológico, histórico y social, nuestra especie es rara, única entre las biosociedades de la Tierra. Su existir se apoya en mucha muerte provocada por ella misma. Es una muerte no natural, que alcanza tanto al conjunto de su hábitat, como a otras especies y a la propia, y que amplifica con sus medios de comunicación.

Los medios la comunican con una intencionalidad informativa, mezclada con pretensiones evaluativas y formativas orientadas a la prevención, para que en el futuro no vuelva a ocurrir tanta catástrofe, tanto dolor y tanta muerte.

Esta prevención sobre todo se intensifica cuando el sistema emisor se siente identificado o en peligro. Si la muerte comunicada es lejana o no le causa miedo, normalmente poco le importa. Esto ocurre porque su

sentimiento, fundamento epistémico de la razón, es egocéntrico y está deformado. Por todo ello, nuestra vida cotidiana está bañada por una faceta execrable de la muerte, su interpretación y experiencia falsa, superficial y sesgada.

Para potenciar su intensidad, la creatividad es crucial. Nada de esto es indiferente a la educación, que o lo excluye o lo absorbe todo, sin cuestionar ni orientar nada e incorporándolo asistemáticamente a su cauce ordinario. No tenemos bien aprendida la muerte. Sin ser un tema transversal, se nos ha atravesado –como diría Isabel González– y, de momento, no se puede tragar ni digerir.

Nuestro interés está polarizado hacia otras cosas más populares, comprensibles y aceptadas. Por ejemplo, hay personas aficionadas a los baños de multitudes. Otros necesitan baños de consideración, de reconocimiento. A otros les bastan baños de afecto. Nosotros estamos convencidos de que a la sociedad le vendría muy bien darse un baño de Pedagogía. Y que a la Pedagogía y a la sociedad le convendría darse un baño de tumba.

Lo del «baño de tumba» no es nuestro, sino de don Pablo Neruda. Neruda había llegado a tener un gran reconocimiento, nada menos que premio Nobel. Y alguien le dijo o él pensó, como Hermes y con buen criterio que «lo de arriba es abajo y lo de abajo es arriba». Entonces el poeta, autocalificado como «profesor de la vida» y «vago estudiante de la muerte», escribió el poema: «No tal alto», que comienza 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». Su contenido refleja bien lo que nos pasa: acierta en la terapéutica y en el diagnóstico. A la sociedad, la Pedagogía y la educación, a todos, nos vendría muy bien darnos un baño de tumba.

Ahora bien, uno se da un baño para limpiarse. En este caso, de tanto sesgo y tanto ego. «El ego es una entidad falsa, una simple idea, una nube en el cielo de tu ser; nada más que humo, nada importante, un sueño» (Osho, 2004, p. 188). También es preciso educar, como nos enseñaron Lao Zi (2006) o Siddharta Gautama, más allá del ego, para descondicionar, para cambiar la vida desde uno mismo, teniendo en cuenta la muerte, junto a otros retos radicales.

Para empezar, lo que se necesita es mucha ignorancia consciente y menos luz ignorante de sí misma. La luminosidad sólo clarifica superficies, exteriores o interiores. Por tanto, el baño de tumba realmente es un baño de conciencia. El recurso –la tumba– es absolutamente secundario, aunque para la conciencia ordinaria sea lo más atractivo o morboso.

La muerte no es tan extraña al resto de los seres vivos, ni al niño o al sabio. El niño y el sabio, desde su nube del no saber, acceden a ella y la

traspasan sin nombrarla, directa, automáticamente. El problema educativo está en la franja media, en lo que denominamos conciencia ordinaria o centrada en la mente. La conciencia ordinaria define personas dormidas. Una parte de ellas sueña en el ruido de su razón, que puede estar muy preparada o muy desarrollada. Otras lo hacen en el interior de un pensamiento más silencioso. En general la conciencia ordinaria está compuesta por grandes masas de población adulta mal o parcialmente educada. Ahí late el problema pedagógico del que la Pedagogía todavía parece que no se ha hecho del todo consciente y por tanto no anuncia ni denuncia, como diría Freire. Un problema de inmadurez generalizada que no podría resolverse sólo con la escuela.

Un indicador de ello es que en los *currícula* o en los proyectos educativos de centro la muerte no aparece detrás de tanta muerte. Los sistemas y centros docentes, en general, la bordean. Tiene mala prensa. La muerte se excluye del currículo y de una educación que se arroga el calificativo de inclusiva, como de la ciudad o de la vida se aparta al muerto de la vista. Sin embargo, hacerlo es vano y contradictorio. La escuela -y la universidad forma parte de ella- debería ocuparse de lo que más importa al ser humano. Pero no todo lo importante se demanda.

¿Qué es lo importante? Lo natural y lo auténtico. ¿Cómo podría serlo lo artificial y lo disfrazado? A estos sólo se les da importancia. Es importante, por ejemplo, la vida y mortalidad de todo ser viviente, también del humano. La finitud es un hecho cuya conciencia puede acompañar a las personas y es bueno que lo haga naturalmente, sin obsesiones y sin morbosidad, o sea, orientado por la propia educación -que no ha de confundirse con escolaridad-. La ciencia madura ni lo evitará, ni podría hacerlo. Es el otro lado de la tela de estar vivo y ser humanos. Siendo así, como dirían Rufino (2007) o Santos Guerra (2007), ¿por qué hurtar al niño el derecho a saber qué es la muerte? ¿Y por qué no anteceder a este conocimiento lo que la muerte no es -añadimos nosotros-, ya que desde la conciencia ordinaria o desde el ego no es posible comprender ni experimentar qué es la muerte?

La muerte es, quizá, uno de los mayores centros de interés no reconocidos por la historia de la Humanidad. Y es el concepto rey de los tabúes y de las mentiras. Esto no es una contradicción. A pesar de su interés real, auténtico, apenas forma parte de la Historia de la Pedagogía o de la historia de la innovación educativa. Los antecedentes de la enseñanza actual no la consideraron objeto de enseñanza ni clave de la formación. El occidentalismo (ego de Occidente) pedagógico apenas ha reparado en importantes maestros de Oriente, cuya contribución esencial ha sido fundamentadora y metodológica. Es decir, lo contrario a *acumuladora* y filosófica. Quizá como consecuencia de ello carece de tradición científica.

Sin embargo, aunque se ignore, no deja de atenderse. Desde su suceder, es imposible abstraerse a ella. Por tanto, no deja de ser paradójico que no se haya relacionado de un modo generalizado o popular con la educación y con la formación. Resulta objetivamente extraño que esta autoconciencia evaluativa no haya tenido lugar todavía de un modo generalizado en nuestra mal llamada sociedad del conocimiento.

Una de las claves que pueden facilitar esta autoevaluación no es tanto sistematizar qué estamos haciendo, sino clarificar, con la mirada puesta en otras posibilidades formativas, qué estamos dejando de hacer y de atender. El resultado de este panorama epistemológico es una descompensación cuyo alcance llega a la vida humana en general y a su educación.

Consiste en la atención a lo exterior y en la desatención a lo interior, en la hipertrofia del pensamiento y en la relegación de la conciencia, entendida como capacidad de darse cuenta de la realidad, pero de toda la realidad. Pensando en la muerte, como la realidad conocida es una realidad interpretada, por un lado se da demasiada importancia a la muerte y por otro se tabuiza. Por un tercer lugar se trivializa y por otro aparece como contenido central del arte (literatura, cine, arquitectura, etc.). En otro lugar genera indiferencia. Allende se transforma en el punto de apoyo de la palanca del adoctrinamiento y se manipula con ella. Por aquí nos congrega en un evento científico. Y quizá por todas y en todas partes se nos escapa, porque tanto la lucidez como la metodología fallan desde su fundamento: no es posible comprender la muerte ni educar para la muerte con un enfoque y una mirada hacia lo exterior y a lo exteriorizante. Por esta vía lo único que engrosa es el ego, entendido como parte inmadura o infantilizada del ser humano (Herrán, 1997), no la conciencia.

Es decir, se refuerza el impulso dado a uno de los remos, mientras nos olvidamos del otro y de su necesidad de equilibración. La trayectoria resultante, vista desde fuera, es lamentable, porque es circular, sin avance profundo o educativo. O sea, aunque se haga camino al andar, ese camino no vale para nada.

Por tanto, se dan contradicciones y paradojas simultáneamente. Por ejemplo, hablamos demasiado mucho y poco de ella y le damos poca y demasiada importancia a la muerte. Por eso, siguiendo la enseñanza de Neruda, de vez en cuando y a lo lejos hay que darse un baño de tumba, desde la conciencia de muerte. Desde esta conciencia puede percibirse mejor la vida, porque se podrá contemplar desde el centro de la circunferencia. Si la muerte se percibe desde un punto perimétrico, la imagen se escora, se distorsiona, se exterioriza, se egocentrista y aparece el miedo a la muerte.

El miedo a la muerte traspasa las interpretaciones diversas. Su fuente o factor común es el ego(centrismo), bien personal, bien colectivo, desde y para *ismos*. En estos casos, la muerte une por miedo. Pero esta unión es superficial, emocional. Desde el punto de vista de la educación, de la formación, apenas tiene sentido y no sirve de mucho para orientarse, para centrarse. Sin embargo, se le presta atención desde la Pedagogía porque despierta cierto interés. Por ejemplo: es un hecho que la muerte une, de formas diferentes, más que el nacimiento. Une por el miedo que genera, porque se enraíza en el miedo y en la incertidumbre.

Si cada persona recibiese, a los 20 años, un mensaje sobrenatural que le comunicara, mediante anuncios impresos o sirviéndose de la radio, el día y la hora de su muerte, todos los que supieran que debían morir el 7 de abril de 1960, a las 19.40 h, supongamos, se tenderían la mano desde cualquier parte del mundo. [...] Sí, creo que ni las distancias ni las fronteras impedirían, a quienes supieran que iban a morir en el mismo instante, sentirse consanguíneos. Es la muerte, no el nacimiento, lo que nos emparenta (Marotta, 1949, 196, cit. en Mantegazza, 2006).

Podríamos colegir que la muerte tiende a unir por miedo, en el ámbito de la conciencia ordinaria. Une en el conocimiento y une en la ignorancia. Une en el tabú y en la indiferencia. Une en la estupidez y en la anécdota, en la posibilidad y en la imaginación, en la ficción o en el proyecto educativo, en la autenticidad y en la necesidad de fabricar invenciones e institucionalizar miedos para utilizarlos. Esta práctica es habitual en todas las religiones, especialmente en aquellas que tienen Dios.

Decía Unamuno que, con relación al miedo a la muerte:

Hay tres soluciones:

O sé que me muero del todo, y entonces es la desesperación irremediable.

O sé que no muero del todo, y entonces la resignación.

O no puedo saber ni una cosa ni otra, y entonces la resignación es la desesperación, o ésta en aquélla, una resignación desesperada, y la lucha (Cobo Medina, 2010, 25).

Desde nuestro enfoque educativo, estas actitudes sólo tienen sentido desde la vida, el ruido, el sueño y el ego. Desde la muerte, el silencio y el autoconocimiento, no tienen sentido. Son elucubraciones, creencias gratuitas, confusas, que no conducen a la formación, a la conciencia. Fomentan otra vuelta de la barca con el mismo remo.

Es posible aproximarse a la muerte desde otros criterios más alejados del ego, que minimizan la arbitrariedad interpretativa, porque atienden a lo que la determina. Un ejemplo es la posibilidad de hablar de niveles o de grados de muerte ajena. Desde niños, se perciben *niveles de muerte*, que vienen definidos fundamentalmente por tres criterios interrelacionados:

- *Vitalidad*: no se valora del mismo modo la muerte de una hoja, de una hormiga, de una lagartija, de un perro.
- *Tamaño*: no se valorará igual la muerte de una persona que de una hormiga, de un elefante que de un ratón.
- *Cercanía*: no se valora igual la muerte de nuestra mascota que de otro animal. No es lo mismo la muerte de un hijo que de otro niño.

Sin embargo, el ego puede condicionar el conocimiento y sesgarlo. Por ejemplo, siguiendo el criterio cercanía, la identificación con un *ismo* nos hace sentir diferentes a otros, descentra la razón y distorsiona objetos y contenidos del pensamiento. Así, no será igual una muerte de «uno de los nuestros» (cultura, nación, deporte, partido político, religión, etnia, etc.) que de la *tribu* de enfrente. No será igual la muerte de un local, de un afín, de un lejano, de un competidor o de un odiado.

El concepto de «barbarie» puede cambiar completamente, porque desde cada perspectiva se observarán e interpretarán cosas diferentes. La deformación del sentimiento puede asociar una ética diferencial o egocéntrica, justificable o no, porque la ética no es diferente del conocimiento. Puede convertir, como ha pasado, a «siete niños de 5-6 años, maravillosos, creativos y felices, que celebran el cumpleaños de uno de ellos», tras ser asesinados o bombardeados, en «siete palestinos muertos en Gaza». Si sentimos tan mal, ¿cómo podemos imaginar que algún día podremos llegar a pensar bien? Será imposible hacerlo. Por eso, los condicionantes, los añadidos, los programas mentales, las miserias, la barbarie en toda su extensión, han de ser también objeto de estudio y de educación para la muerte.

La educación en general se debate entre ignorancias, seguridades, adoctrinamientos, tabúes, ficciones, exclusiones curriculares y sociales, miedos, aciertos y desatenciones fundamentales con la formación, etc. Desde la emergente Pedagogía de la muerte los anteriores son indicadores de un fracaso formativo no reconocido pero tan extenso como la propia historia de la Pedagogía.

Una consecuencia educativa entre varias ha sido, precisamente, el abandono, la desatención pedagógica y la falta de investigación educativa desde, con y hacia la muerte. La causa general de este fracaso no radica en la muerte misma, ni siquiera en lo que directamente la rodea. No está localizado tampoco en los sistemas educativos, sino en la deficiente educación de las sociedades modernas. La causa específica es su falta de cimiento cultural de naturaleza pedagógica, de *paideia*, de conciencia generalizada del significado, relevancia y sentido de la formación que, desde luego, afecta a las ciencias.

La errónea conciencia de muerte y la falta de criterio autocrítico de la Pedagogía hacia la educación nos están indicando algo. De entrada, que la Pedagogía no se ocupa centralmente de la educación, por desatender lo más propiamente formativo.

La educación tiene mucho que ver con la toma de conciencia de nuestro verdadero ser, de nuestra verdadera identidad, Para eso un paso intermedio es reparar y favorecer una educación para la autenticidad, para la naturalidad. O sea, para el desabrigo de nuestra personalidad, de nuestra máscara que, aunque seamos existencialmente, esencialmente no somos. Muchas veces las elaboraciones sobre la muerte se reconocen yermas, porque la persona se educa sin verse, sin saber nada de sí misma. Si la persona no sabe nada de sí misma o se identifica con el ser que esencialmente no es, no es que no se puede educar, es que su educación apenas se ha iniciado. La «educación» que se desarrollase podrá ser existencialmente brillante, pero será errónea, deformativa. El problema clave de la Pedagogía aparece cuando esta persona, colectivo o sociedad es educadora. Si quien ha de educar no entiende la clave de la educación, ¿cómo puede educar a los demás? La única alternativa, suponiendo honestidad o ignorancia, es imaginando que la educación es lo que no es. Entonces, podríamos «educar» hasta tranquilos. Y más serenos aún si se constata que la Pedagogía, la ciencia de la educación, avala su reflexión y su acción. Es como si casi cualquier disposición de las piezas de un puzle valiera para construirlo porque alguien nos lo dice. Y no toda ni mucho menos vale.

¿Por dónde empezar? ¿Cuál puede ser el principio de la formación? Todo está enredado, embrollado en la razón de los profesores, de los padres, en el corpus de la Pedagogía. Hay muchos sistemas, mucho ruido, pero lo cierto es que se mueve poco el interior. Por eso se identifican los cambios educativos con cambios en el con qué (tecnologías). Pudiera resultar, pero no va a ser así, porque el problema no es sólo perimétrico. Un vehículo con un motor deficiente y una dirección defectuosa no se arregla tuneándolo.

Necesitamos conexiones, relaciones que vinculen, equilibren y armonicen con diafinidad lo exterior y lo interior, porque de lo interior no sabemos prácticamente nada. Para ello y tratando de lo que nos ocupa, nos parece básico tomar conciencia de que ni de la muerte sabemos nada, ni nos conocemos esencialmente en absoluto. Y determinar, en consecuencia, que no existe una Pedagogía ni una educación que cubra ambos retos ni su relación en absoluto.

Desde una perspectiva social o de usuarios de la educación, no hay barcas ni barqueros que, como Caronte, nos lleven al otro lado. No hay todavía Pedagogía radical. Y es imprescindible construirla. No hay por tanto

una Pedagogía que, más allá de su radicalidad, promueva la relación entre lo exterior y lo interior y que explique su unicidad. No hay una Pedagogía que reconozca que, sobre la muerte y el autoconocimiento, lo ignora casi todo, que es imprescindible que se redefina esencialmente y que todo ello tiene una relación evidente con la práctica.

De momento la tesis que desarrollamos es que, desde el referente epistemológico que estamos mostrando, tenemos una Pedagogía que ha errado el camino. El problema y el reto no están relacionados con el camino recorrido o emergente, sino con el reconocimiento de que no vamos bien por él. La Pedagogía está perdida en lo fundamental y ni siquiera se da cuenta de ello, ni por ello lo expresa. La mayor parte de los pedagogos o la sociedad ni lo saben ni lo mencionan. La Pedagogía sólo va sabiendo lo que va encontrando. Avanza con prejuicio, sin incorporar un horizonte formativo esencial a su conciencia, investigación y acción. No profundiza en lo que ignora y sin ignorancia no puede haber conocimiento.

Hacer camino al andar sin brújula podría ser muy divertido, pero también un requisito para perderse. Es clave aperebirse de la necesidad de brújula, de conciencia, y de que la orientación básica de la razón es interior e individual. La Pedagogía tendrá que reinventarse. Pero tendrá que hacerlo también radicalmente, no sólo periféricamente.

No es útil para la futura sociedad del conocimiento una Pedagogía ignorante porque sólo sepa que sabe. Necesitamos una Pedagogía más sabia porque sepa que ignora. Si no hay autocrítica ni rectificación, puede que no haya madurez epistemológica. Si así fuera, ¿cómo podría la Pedagogía ser la ciencia de la educación por antonomasia?

Acceder al autoconocimiento es interiorizarse, aproximarse al centro, centrarse. Eso no es posible con una educación que identifica a la persona con su exterior. Un modo de autoconocerse es desde la muerte. Es decir, tomando a la muerte y a su didáctica como vía de conciencia. La muerte y su didáctica se refieren tanto a su enseñanza para la formación en contextos formales e informales, como aquello que la muerte enseña, como fenómeno natural.

La educación con y para la muerte es un tema radical, profundo que, como tal, emerge superficialmente, con una traducción externa concreta. La educación con y para la muerte no es el único tema radical. Hay varios. Los temas radicales permanecen ocultos bajo el humus del currículo y de la vida. No se ven, pero nutren y sostienen a todo el ser. Le constituyen esencialmente. Por eso realmente no son temas, son vivencias constantes. El problema que asocian es su conciencia aplicada. Al no verse, se ignoran o se tapan. El estudio de la educación y de la formación, requiere de un

enfoque simultáneamente superficial y profundo a la vez, que se ha denominado «radical e inclusivo».

Algunas de sus tesis básicas son que nuestra enseñanza y educación es superficial, que podría empeorarse y enriquecerse normalizando retos perennes o radicales como la educación con y para la muerte, y que, si a la educación no se incorporan esos retos radicales, no estaremos educando ni podremos hacerlo.

Algunas insuficiencias de la pedagogía

Las insuficiencias de la Pedagogía respecto a la educación en general y a la educación con y para la muerte en particular son tanto sincrónicas como diacrónicas. El mayor problema no es tanto que las tenga, sino que las obvie. Esto hace que, desde un punto de vista radical o esencial, la Pedagogía sea una ciencia inútil.

1. Algunas insuficiencias sincrónicas

El primer plano de la insuficiencia de la Pedagogía es el sincrónico. Para mostrarlo, partamos, por ejemplo, del título del Simposio *La Pedagogía ante la muerte. Reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica*, celebrado en la Universidad de Valladolid los días 26 y 27 de febrero de 2015 (Cagnolati & Hernández, 2015). Para empezar, digamos que es paradójico y contradictorio. Tanto que, desde el punto de vista de nuestro enfoque, casi podríamos adelantar que no servirá para casi nada. Por tanto, desde un punto de vista formativo radical, es un fracaso anunciado. En cambio, desde un punto de vista institucional y académico, será relevante, significativo, incluso un hito.

Nos explicamos. Cuando hablamos de «casi nada» nos referimos a lo esencialmente útil para nuestra formación profunda. O sea, para nuestro despertar. Porque a la Pedagogía le ocurre lo que a todo ser humano: que casi todas sus dificultades actuales provienen de conocimientos anteriores. Así, el escollo primordial de la Pedagogía es su estatus científico. Y este estatus, otrora tan anhelado y defendido, asocia errores desapercibidos que la Pedagogía comete, como cualquier otra ciencia:

1. Como ciencia, no profundiza en la realidad. Se ocupa de la superficie de lo que estudia. Avanza sobre ella como el hemíptero *Gerris lacustris* o zapatero. Cuando ahonda en la costra, dice de sí que profundiza en la comprensión de los fenómenos y de los participantes. Esto es falso: lo interior de lo exterior no deja de ser epidérmico. No es el interior de lo interior. Como no profundiza, confunde arriba y abajo, cabeza con cola, ramas y flores con raíces. Éste es el problema verbal.

2. Como ciencia, se basa en el conocimiento de su conocimiento. Al serlo y al hacerlo investiga y produce conocimiento en el ámbito de sus objetos de estudio. Por tanto, no genera ignorancia. Con la ignorancia pasa como con los errores: se evitan. Pero cuesta mucho menos reconocer un error en el camino del éxito que una ignorancia fundamental, y no digamos ya axial o teleológica. Eso sólo lo hacen los científicos maduros o quienes han llegado a una cierta maestría. Los desconocimientos son referencias fundamentales si son conscientes. Una Pedagogía menos homeostática -es decir, interesada en seguir como está- y más coherente, compleja y consciente de sí misma integraría en su normalidad epistemológica tanto su conocimiento como su ignorancia consciente, para investigarlas y enseñarlas.

3. Como ciencia, confunde lo que observa con el conocimiento de la realidad, y a ese conocimiento con la realidad. Las ciencias no abarcan la realidad a la que se refieren, porque la parte del objeto de estudio que consideran en una actualidad no son su objeto de estudio total. En Pedagogía con frecuencia estamos convencidos de que la cara cercana de la Luna, que es la que observamos, es equivalente a la Luna. Con ello sólo se confunde la realidad con una parte y, al enseñarlo, comunicamos falsedad. Este error de *pars pro toto* es más habitual de lo que parece y afecta a procesos y resultados desde deficiencias conceptuales inadvertidas, en general, por la comunidad investigadora y docente. Un ejemplo del que nos hemos ocupado en otros trabajos es la creatividad, casi siempre definida mal o al revés (Herrán, 2009a, 2010a, 2010b).

A medida que las ciencias maduran son más y más conscientes de que la parte visible de su Luna es estrictamente eso, una parte de su campo, que su observación es definitivamente parcial y que, para conocerlo bien, puede ser necesario investigar en otros sitios, desde otros ángulos disciplinares, temporarios, complejos, etc., con otras miradas. Esto sólo es posible si el no egocentrismo, la duda y la flexibilidad forman parte activa de la formación del científico y si éste no se encorseta, mineraliza o encastilla en su ego.

4. Como ciencia, se centra en las respuestas. Toda investigación, toda comisión evaluadora de investigaciones normalmente pone su foco en la respuesta. Busca en qué medida el proyecto y el proceso satisfacen objetivos, desarrolla una metodología adecuada, presenta resultados y los discute con otras investigaciones comparables, dónde se publica, etc. Casi no se presta atención a la pregunta. Hay poco tiempo y condiciones para que la pregunta comience a desplegarse y la ignorancia científica, lecho de conocimiento, despierte como oportunidad. Lo mismo ocurre -que no ocurre- entre el discípulo y el maestro, como decía Zambrano (2007:118) en «la mediación del maestro». Esta desatención es una *contradictio in terminis* pedagógica para la Pedagogía y para cualquier ciencia, toda vez que la pregunta forma parte del tejido de la ciencia, la enseñanza y la formación, y de un modo tan íntimo y necesario como las vigas y las traviesas o como la sístole y la diástole.

Éste es un problema. Pero el problema al que nos referimos no es éste. Va más allá de él, pero contando con él. Nos explicamos. La pregunta es importante para el conocimiento. Pero ni la pregunta ni el conocimiento son el final del camino. Es preciso trascenderlos. No obstante, si apenas se está en el nivel de la pregunta, lejos se está de avanzar. Y es que, puede que también aquí, las ciencias y nosotros mismos estemos convencidos de un error.

En efecto, muchos filósofos y pensadores suscribirían sin pestañear que «La pregunta es el despertar del hombre» (Zambrano, 2011). Pero para la formación radical, esencial, preguntar o preguntarse puede ser inútil. Lo explicamos desde otro ángulo. El niño, para situarse en el mundo y despejar incógnitas concretas de la realidad que le rodea, pregunta por ella y se pregunta. También la ciencia inquiere, como el niño. La pregunta y la duda componen la puerta clave para la inquietud científica y también para la enseñanza respetuosa o no condicionada. Pero no para el autoconocimiento.

La pregunta abre, motiva, pero no despierta. Con respecto al autoconocimiento, eje de la formación (Herrán, 2004a), la apertura dispersa, aleja. Cambia los escenarios, los contenidos de la mente, pero no sirven para despertar. Si así fuera, todos los filósofos estarían despiertos; pero no se conoce un solo filósofo Buda. La persona no se puede encontrar ni descubrir sólo preguntándose más y más sobre esto o lo otro.

En el camino del autoconocimiento, la pregunta puede conducir al campamento base. A partir de ahí, este recurso no sirve. No se

puede seguir avanzando con las preguntas, porque las preguntas, como el conocimiento, llaman siempre a más preguntas y a más conocimiento.

Para ascender desde el campamento base es preciso dejar de prestarles atención y calmarse. Esto puede equivaler a hacer nada, a sosegar. Desde la centración y la meditación, preguntarse o no preguntarse carecerá de importancia por completo. Por tanto, para el autoconocimiento, para despertar, será imprescindible dejar de desarrollar conductas agresivas o neuróticas consigo o con los demás, entre las cuales, a veces, puede estar preguntar y preguntarse. El autoconocimiento emerge del silencio, de la anulación del ego. Por tanto, la consigna es ni preguntarse ni no preguntarse.

Las ciencias que cometen estos errores básicos con normalidad no podrán llegar jamás a un desarrollo científico pleno relativo. Serán, en sentido estricto, pseudociencias, cuasciencias o ciencias insuficientes. Esta práctica puede asociar diferente gravedad o trascendencia según los objetos de estudio.

La síntesis de los errores anteriores en la Pedagogía -cuyo objeto de estudio es la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación y todo lo relacionado con ellos- le ha llevado a desplegar enfoques de la educación simples, duales y enfrentados (paradigmas habermasianos), cuyos efectos en sus objetos de estudio han sido la simplificación, la parcialidad y alejamiento de la complejidad, luego de la realidad.

Por eso en su día (Herrán, 2009b) se ofreció una redefinición de enfoques con una base inductiva y en términos de complementariedad sucesivamente incluyente. Nuestra conclusión al respecto, pensando en la enseñanza y la investigación educativa, fue que la improvisación didáctica puede complementarse con un enfoque académico de la enseñanza. Que el enfoque académico de la enseñanza se enriquece con un enfoque didáctico tecnológico. Que éste puede mejorar con un enfoque didáctico interpretativo. Que si se ahonda en el enfoque interpretativo de la enseñanza, probablemente se descubra la pertinencia de un enfoque de enseñanza sociocrítico. Que si se es coherente, el enfoque de enseñanza sociocrítico se enriquecerá con un enfoque autocrítico. Que el enfoque autocrítico puede desarrollarse hacia un enfoque didáctico complejo y transdisciplinar. Que si se indaga en el enfoque de enseñanza complejo y transdisciplinar, probablemente se desemboque en la conveniencia de un enfoque didáctico radical. Que si se profundiza en constructos y retos radicales, se llegará a su superficie, por lo que tendrá un sentido profesional y social mayor si se comprende la pertinencia de un enfoque radical e inclusivo a la vez.

Lo normal en Pedagogía no es fluir en complejidad, sino estancarse y defender la parcialidad y el estancamiento desde grupos, colegios invisibles o aglomerados de investigadores que vibran con las mismas frecuencias, desde los mismos *ismos*, sobre las mismas cuerdas, para las mismas tribus, etc.

El posible alcance de los anteriores errores o estancamientos es especialmente grave en nuestra ciencia, por su alcance –que por acción u omisión llega a todas las ciencias– y por coherencia, porque los errores son de naturaleza formativa. Siendo así, la responsabilidad epistemológica de una Pedagogía ampliada y mejor enraizada, basada en el conocimiento, la formación, la conciencia y la complejidad, es enorme y le podría conducir a un estatus de metaciencia o de ciencia de ciencias, sin ser Filosofía.

En efecto, por un lado, un objeto de estudio de la Pedagogía es la formación. Y los anteriores son errores formativos. Por otro, conviene reparar en el origen de algunos. Por ejemplo, del segundo, que aludía al error de la Pedagogía y del resto de las ciencias al basarse fundamentalmente en el conocimiento de su conocimiento.

Con el antecedente en Oriente de Confucio (1969), Sócrates enseñó que sólo sabiendo que no se sabía y queriendo conocer se podría aprender o experimentar un cambio cognoscitivo basado en la conciencia. Por tanto, la conciencia de ignorancia como antesala didáctica tiene en su propia historia. Toda ciencia incapaz de asumir su ignorancia como premisa, no podrá pretenderla como finalidad formativa a través de la enseñanza. Por tanto, tanto su investigación como su enseñanza serán preconfucianas o presocráticas. Pues bien, centrándonos en nuestra Pedagogía podemos observar y concluir que es presocrática, en sentido estricto.

La causa de su *presocraticidad* en este sentido no proviene de la Pedagogía. No olvidemos que la Pedagogía, como ciencia, no es una persona ni una entidad autoconsciente, sino un resultante de lo que la genera, que son sus científicos y sus profesionales. Y esta ciencia es preconfuciana o presocrática porque la mayor parte de sus generadores así mismo lo somos. Esta es una causa concreta del problema de la Pedagogía, que no proviene de sí misma ni es la única causa.

Las causas primeras de sus posibles carencias epistemológicas están en el medio científico en que la Pedagogía se desarrolla. Lo que ocurre es que el medio amplio de la Pedagogía, como de cualquier otra ciencia, es el medio social, y éste influye y actúa como fuente condicionante de conciencia disminuida y de errores habituales no reconocidos. De un modo análogo, la falta de salud de un pez o de un banco de peces intoxicados o mal nutridos podría no provenir de los mismos peces ni de su ecosistema, sino de más lejos. Lo que ocurre es que los déficits que el medio genera

son, a su vez, problemas o retos formativos que han condicionado a la sociedad durante generaciones, problemas pedagógicos, que afectan al propio medio social y a todo lo que alberga, incluida la educación de sus participantes. Todo esto explica que «el sentido de la sociedad coincide con el sentido de la propia educación» (Herrán, 2011).

2. Algunas insuficiencias diacrónicas

Por otro lado, la insuficiencia de la Pedagogía viene de su historia. La Pedagogía es una ciencia cuya evolución se desarrolla sobre un fracaso no reconocido y gravísimo, desde el minuto 1: el fracaso del autoconocimiento. Lo normal es que las personas vivan y mueran sin tener ni idea de quiénes son esencialmente. ¿No tendría esto algo que ver con su educación? ¿Cabe imaginarse un fracaso formativo mayor o más fiable?

Lo grave, a nuestro entender, no es fracasar, sino no reconocerlo ni expresarlo. La capacidad de reconocimiento forma parte de la honestidad científica. La honestidad es la materia intersticial del tejido científico, que define la madurez epistemológica. Todo ello forma parte de la conciencia científica. Hay ciencias más conscientes y más maduras que otras. Por eso, por ejemplo, no ocurre lo mismo a la Medicina.

La Medicina sabe bien que la viruela es la única enfermedad infecciosa humana erradicada de la Tierra. Esta referencia contextual, que objetivamente pudiera ser desoladora, es útil para justificar y orientar sus retos y progresos logrados y por venir.

La Pedagogía nace siamesa con la Filosofía en Occidente, con Sócrates, y posteriormente caminaron juntas. Su reto seminal fue el autoconocimiento. O sea, la respuesta a «quién soy yo esencialmente», o «quién es mi verdadero yo» o «cuál es mi verdadera identidad». Como Sócrates no explicó cómo y su desarrollo ha tenido lugar en el seno materno de Occidente –que se ha desarrollado desde y para la mente–, no ha sido capaz de estar a la altura del reto formativo. Ni tampoco de reconocer que no sabía cómo hacerlo. En consecuencia, no ha dado ningún paso eficaz hacia su solución.

Por eso la Filosofía y la Pedagogía abandonaron lo que nunca tuvieron. En efecto, en lugar de reconocer su fracaso educativo por esta vía, de redefinir el sentido de su corpus y de recurrir, para avanzar, a otros pedagogos de Oriente –que sí habían encontrado su metodología–, renunciaron al autoconocimiento. Les importó poco que Oriente se hubiera desarrollado desde y para la conciencia. En consecuencia, consideraron el autoconocimiento «la más difícil de todas sus tareas» (Kant, 1989:9), lo relegaron hasta la indiferencia, lo sustituyeron por autoanálisis (respuesta a «cómo

soy yo» o a «quién soy yo existencialmente») y se volcaron en lo exterior de sí y de los demás. Al exteriorizarse, abandonaron progresivamente la hondura. Entonces, dejaron de ocuparse de la educación esencial. Ninguna de las dos podía hacerlo. De hecho, la Pedagogía dejó inmediatamente de ser Pedagogía, aunque no dejase de llamarse así.

Con estas premisas, ¿por qué ha tardado tanto la Pedagogía en atender científicamente, naturalmente la muerte? La respuesta es evidente. ¿Ha sido un problema de inercia, de dejadez, de relegación o un olvido? Ha sido un problema de incapacidad, de incompetencia y de inconsciencia, en sentido estricto. Ni pudo ni puede hacerlo. Es un problema constitutivo, estructural. Aunque académicamente, existencialmente sea una ciencia, esencialmente es una cuasi-ciencia, una ciencia insuficiente o un fraude.

No es un problema de olvido, sino de sesgo general del conocimiento científico hacia la superficie de la vida y de la educación. Esto es un gran problema. El mismo problema que puede tener un olmo que se cree un loto. Es un problema de autopérdida y un reto para que otra clase de ciencia autoconsciente emerja de las viejas hebras o los nidos viejos. Esta ciencia del interior radicalmente redefinida podría ser la Pedagogía.

página intencionadamente en blanco

Enfoque radical e inclusivo de la formación y pedagogía de la muerte

El enfoque desde el que se desarrolla este trabajo se construye desde una concepción compleja y amplia del constructo pedagógico formación, clave en la enseñanza e investigación de todas las disciplinas científicas y para todos los niveles de enseñanza. Se apoya en numerosos autores y en la crítica de muchos más.

Para su descripción se hará referencia a algunas publicaciones concretas que describen algunos constructos claves, con especial referencia a la Pedagogía de la muerte.

Hace algunos años se publicó el primer libro sobre Pedagogía de la muerte para maestros y maestras de Educación Infantil (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000). En éste y en otro trabajo posterior, más completo (Herrán y Cortina, 2006), se proponía el concepto y condición de «tema radical» en educación. Los considerábamos retos formativos claves no incluidos en los currícula ordinarios.

Como la necesidad de cualquier tema radical era no evidente, podría imaginarse enterrado, oculto, como las raíces de un árbol. Pero como ocurre con ellas, nutría su porción visible y sostenía al ser completo. La educación con y para la muerte era uno de esos temas radicales o perennes. Pero no era el único.

Un modo de percibir su ausencia era con una mirada *gruyeriana* de la educación (Herrán, 2006). En este otro trabajo se propuso percibir los retos pedagógicos del siglo XXI y siguientes con una perspectiva evolutiva y, a la vez, como resultado de imaginar la educación como un queso con oquedades. Con esta metáfora podría suponerse que la educación está cuajada de agujeros desatendidos. A veces las oquedades lo ocupan todo

y llenan el ambiente y la materia de incomprensión y de vacío. Huecos en la educación hay muchos. Pero una de las clases de huecos más notables, por su paradójica omisión, son los identificables con aquellos temas radicales.

Otra cosa es que la conciencia observadora sea, bien de ratón, bien de buscador o bien de quesero. El ratón que encuentra un queso horadado no repara en los huecos. Para él los huecos sencillamente no existen. Es la materia la que tiene formas. No es que no se detenga en los huecos de la educación: es que los ignora. Sólo existe lo que puede oler y comer. Lo demás no le interesa. Esta percepción es, un poco, la que tiene la Pedagogía y algunos pedagogos.

El estado de conciencia de buscador o investigador ordinario es el que repara en los huecos e intenta atenderlos y normalizarlos. Aun así, lo habitual es que sólo sean admitidos como tales una clase de agujeros y no otros. Es decir, la ciencia normal puede admitir carencias. Pero suelen ser carencias consensuadas, carencias que no ponen en peligro la autoestima de la ciencia o que justifican nuevas investigaciones en esos sentidos. Casi siempre, por un complejo no confesado, los nuevos retos vienen formulados, para España, por investigadores del ámbito anglosajón y, para Latinoamérica, por investigadores españoles. El resultado no es una investigación basada en voces, sino en ecos, más exteriorizante que interiorizada. La creatividad científica queda condicionada, disminuida. Salvo excepciones, no es lo suficientemente vigorosa como para identificar y luchar por investigar y normalizar huecos de calado, que pueden desestabilizar o reorientar, en profundidad, a la Pedagogía. O sea, realmente no está abierta a la generación de un nuevo paradigma pedagógico real. Sin embargo, para curarse en salud, no deja de hablar de ello y de identificar «nuevo paradigma» con educación enriquecida.

La conciencia de quesero es diferente a la de ratón y a la de investigador ordinario. El enfoque del quesero está basada en el conocimiento. Por tanto, sabe que el enfoque *gruyero* es erróneo, porque el queso Le Gruyère originario carece de huecos, es macizo. El de los huecos es, por ejemplo, el Emmenthal. Por tanto, de lo que se trata es de no perderse en los nombres, que no reflejan la realidad sino dualmente, y de intentar una percepción compleja de la educación.

De lo que se trata es, entonces, de pasar de un enfoque *emmenthaliano* a uno *gruyero*, en sentido estricto. Es decir a uno total que abarcaría tanto hueco como materia, pero siendo consciente de ambas y de su síntesis dialéctica, a diferencia del ratón o del investigador. Dicho de otro modo: la educación es una. No tiene sentido atender una parte y desatender otra. De este modo sólo podremos generar una edificación descompensada.

Fruto de estas consideraciones se fue clarificando más y más un enfoque diferente, a la vez creativo, no nuevo y ancestral. Al aplicarlo a la investigación educativa, se calificó inicialmente como «complejo-evolucionista» (Herrán, 2003a, 2005), porque sus ejes eran la complejidad, la evolución y la conciencia. Se apoyaba en una aplicación de las pedagogías clásicas de Lao zi (2006), Confucio (1969), Siddharta Gautama (en Osho, 2007) y otros maestros de Oriente, como Zhuang zi (1999), Lie Yukou (1987), etc.

Se apoya particularmente en la crítica a la parcialidad, dualidad y exiguüidad epistemológica de los paradigmas consensuados en Pedagogía desde la obra de Dewey (1971, 1975, 1989, 2008a, 2008b), Habermas (1989) y Van Manen (1977), como del paradigma de la complejidad (Morin, 1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003), así como del enfoque de profesor investigador y práctico-reflexivo (Day, 2005; Shulman, 2005; Perrenoud, 2012) para fundamentar la formación.

Se diferencia de los paradigmas *habermasianos* consensuados (tecnológico, interpretativo y crítico-dialéctico) en que los critica e incluye a todos, y proponiendo sobre ellos perspectivas, temas y problemas de investigación suficientemente diferenciados (Tabla 1). Por ello se definió como un posible nuevo paradigma real.

Tabla 1. Enfoques epistemológicos consensuados y el propuesto.
Fuente: Herrán (2014: 183).

Enfoques Científicos Temas	Tecnológico	Interpretativo	Sociocrítico-Radical	Complejo-evolucionista o radical e inclusivo
Enfoque Metodológico	Cuantitativo	Cualitativo	Dialéctico-transformador	Lo anterior, más funcional
Centro de gravedad	Resultados	Personas, procesos, significación	Problemas, injusticias sociales	Lo anterior, más formación basada en la conciencia
Criterio básico de calidad	Resultados	Procesos	Cambio social	Lo anterior, más evolución personal y social (<i>ser más para ser mejor</i> desde la coherencia)
Base del conocimiento	Teoría aplicable	Práctica teorizable	Crítica transformadora	Lo anterior, más conciencia
Proceso básico	Aplicación pedagógica	Acción reflexiva	Comprensión socioeducativa	Lo anterior, más transformación evolutiva del <i>ego(centrismo)</i> a la conciencia

Ámbito de referencia educativo	Ciencia aplicable (del contenido de enseñanza y pedagógica)	Aprendizaje del alumno y sus características	Justicia social y educativa y transformación de la realidad	Lo anterior, más evolución posible y proceso de humanización social
--------------------------------	---	--	---	---

Los enfoques «gruyeriano» y «complejo-evolucionista» son equivalentes al «enfoque radical e inclusivo de la formación», aunque son más incompletos y menos conscientes o complejos porque se formularon antes. El enfoque radical e inclusivo se desarrolla con una perspectiva crítica, destructiva y alternativa acerca de la educación: su comprensión, su investigación y su práctica. Propone el cambio posible desde una formación polarizada en la acción (paradigmas, currículum, enseñanza, aprendizaje, competencias, TIC, etc.) a una formación basada en la conciencia y la no-acción.

Parte de la hipótesis de que no se ha profundizado lo suficiente en educación, ni en el campo profesional ni en el investigativo. Por tanto, no se está formando plenamente. Fundamenta desde la Didáctica y la Pedagogía insuficiencias y alternativas epistemológicas y profesionales asociadas a la formación, y define un sistema de constructos con base en la conciencia, para la normalización radical de la investigación y práctica de la enseñanza y de la formación del profesorado.

Se ha construido desde análisis, críticas y alternativas fundadas que aportan otros puntos de vista y contenidos renovadores, aunque no nuevos. Su metodología genética ha sido hermenéutica, concebida como una filosofía de la comprensión (Ricoeur, 1985; Ríos Saavedra, 2005), revisando literatura pedagógica pertinente, reparando en la distancia entre los resultados reflexivos ofrecidos y el discurso pedagógico convencional. Su diferencia es requisito de complementariedad, y ese anhelo de inclusión mutua en función de una complejidad que se aproxime más al fenómeno estudiado, justifica su emergencia y comunicación abierta al diálogo.

Como se ha dicho, en síntesis, estaría compuesto por los enfoques consensuados y sus temas y problemas educativos habituales y evidentes, y por otros retos menos considerados, por su carácter radical, es decir, primordial, axial, teleológico e inédito.

En su tramo radical, el enfoque en cuestión habilita para la Pedagogía, además de una «educación con y para la muerte», cinco constructos formativos radicales: la conciencia, el egocentrismo, la madurez personal, el autoconocimiento y la humanidad. La tesis fundamental es que los seis forman parte de la formación. En la medida en que la literatura pedagógica no los incluye, se deduce que la educación no se está comprendiendo, ni desde la Pedagogía se está ayudando a educar ni a formar verdaderamente

profesores ni alumnos. Es como si en un taller de reparaciones de vehículos se estuviesen desatendiendo procesos y piezas fundamentales. Si se quiere ver así, lo que este enfoque intenta hacer es complementar y reorientar la Pedagogía y la educación, porque las dejaciones, los descuidos son flagrantes, y porque sabemos lo que falta y cómo incluirlo.

Un primer reto es la autoevaluación o conocimiento de la propia conciencia. Para ello, en el trabajo en cuestión (Herrán, 2014) se incluyó un protoinstrumento para la autoevaluación de los estados de conciencia (PAEC). Su razón de ser fue servir para el diseño de instrumentos para estimar, analizar y mejorar la conciencia docente, tanto desde una perspectiva didáctica como organizativa, personal como institucional.

El enfoque radical e inclusivo genera también posibilidades autoevaluativas en las diversas concepciones epistémicas y epistemológicas, diferentes de las más habituales en la ciencia actual (Tabla 2):

Tabla 2. Campos epistémicos y científicos. Fuente: Herrán (2014: 184, adaptado).

Enfoque Acción	Descriptivo	Explicativo	Transformador	Complejo-evolucionista o radical e inclusivo
Conocer	Campo centrado en los fenómenos	Campo centrado en la comprensión	Campo centrado en la complejidad y las opciones: crítica y creatividad	Campo centrado en la evolución mediante complementariedad y síntesis
Hacer	Campo centrado en los sucesos	Campo centrado en la tecnología	Campo centrado en la construcción crítica del conocimiento y la transformación de entornos	Campo centrado en el <i>movimiento</i> y la coherencia
Ser	Campo centrado en lo existencial	Campo centrado en las motivaciones humanas	Campo centrado en la toma de conciencia, la ética y la acción	Campo centrado en la interiorización
Evolucionar	Campo centrado en el desarrollo	Campo centrado en la eficacia y el predominio	Campo centrado en la revolución	Campo centrado en la evolución de la conciencia mediante la educación

La pedagogía ante la muerte

Respecto a la muerte, la Pedagogía es una ciencia paradójica. Por un lado, aunque pueda no parecerlo, ha avanzado y profundizado en este tema en el campo investigativo, operativo y profesional, tanto en el ámbito nacional (Rodríguez Herrero, Herrán Gascón y Cortina Selva, 2012) como internacional (Rodríguez Herrero, Herrán Gascón y Cortina Selva, 2015). Es más, ha sido la ciencia que más ha contribuido a la normalización didáctica de la muerte desde una didáctica laica o polivalente y a dejar atrás su condición de tabú.

Esto se traduce en conocimientos y en experiencias e investigaciones concretas. Según Pine la educación para la muerte se remonta, en una fase de iniciación y exploración, a la década de los 20 del siglo XX. Para autores como Dennis, su rastro científico se localizaría en EE. UU. de Norteamérica, en los 50, con Feifel. En España las primeras contribuciones datan de los 80 (Rodríguez Herrero, Herrán Gascón y Cortina Selva, 2012, 2015).

Desde aquellas aperturas ha habido numerosos desarrollos, avances concretos en investigación y en formación, pero no han cuajado. Quizá por no formar parte de la ciencia normal, no ha enraizado.

Paralelamente, varias voces han reclamado en estas últimas décadas la pertinencia de una educación con y para la muerte: Elisabeth Kübler-Ross, Louis-Vincent Thomas, Sogyal Rimpoché, Octavi Fullat, Javier Gafo, Karl Jaspers... Todos ellos se han preguntado: ¿por qué tenemos que educar para Eros y no tenemos que hacerlo para Tánatos? (Pedrero García y Leiva Olivencia, 2011). Octavi Fullat, catedrático de Filosofía de la Educación, se ha cuestionado específicamente sobre los pedagogos o investigadores de la educación:

¿Qué les pasa a los pedagogos, tan científicos y tan racionales hoy en día, que no se enteran en sus estudios que cada sujeto humano acaba siempre muriéndose y que consiste, precisamente, en ser «moriturus» y no sólo «mortalis»?

Una Pedagogía seria, realista, científica, no puede esquivarla: al contrario, la incorporará en su «corpus», tanto teórico como didáctico [...] no podemos dejar «muerto» el asunto pedagógico de la muerte.

La escuela no ha de apartar la mirada de la realidad escapándose en ilusiones por atractivas que éstas se presenten [...] NO; los pedagogos respetables no pueden prescindir de la hora suprema, del deceso, en sus trabajos. Tampoco pueden ignorar la muerte los educadores que deciden no hacer trampa (Poch, 2012, 96).

Desde el enfoque pedagógico que desarrollamos, se puede ver un horizonte formativo más lejano. Es más, podemos colegir que un discurso o una fundamentación que comience y termine en la Pedagogía de la muerte sería un error básico. La actitud y la respuesta de la Pedagogía ante la muerte son marcadores o indicadores que apuntan o señalan a otra cosa. Es algo más amplio que tiene que ver con la educación misma. Se trata, como ya se ha dicho, de que la Pedagogía no se está ocupando de la educación.

La educación no puede vivir sólo en la superficie. Lo que vive en la superficie es un sucedáneo de la educación. Por tanto, no debiera llamarse de este modo. Podría ser preparación, información, adoctrinamiento, instrucción, ilustración, etc., pero no educación. De hecho, todos los sistemas educativos son nacionalistas, parciales, limitados, interesados, todos son egocéntricos, luego no están dispuestos para educar.

Si lo que se estudia es superficial, no se estará profundizando en la educación. Sin profundidad no hay comprensión y sin comprensión no hay horizonte. Lo único que puede haber es dualidad y miopía. Los míopes ven bien, pero de cerca. No incorporan la lejanía ni la utopía radical en su interpretación y su acción. Tampoco el interior del interior. Como la utopía consciente, realizable y no condicionada es la sangre de la educación, sin distancia, sin hondura y sin interiorización puede haber manipulación, incompleción y sesgo.

Estas elaboraciones «educativas» parciales son incorporadas a los *curricula* y los proyectos educativos como costras que se adhieren sobre eso que no es educación. No le proporcionan crecimiento ni evolución en conciencia, sino sólo volumen y apariencia. Y sobre todo se muestran útiles para la rentabilidad de sus sistemas, dentro de los cuales la actividad predominante es el adoctrinamiento y la respuesta a necesidades sociales sonoras o demandadas.

En cambio, no ven ni objetivan las necesidades sociales sordas, individuales y colectivas, que son primariamente educativas. Éstas, o no se ven,

o son ignoradas y reflejadas, porque no interesan a algunos sistemas que se valen de ellas, ni a otros en los que no encajan. Este es el caso de los sistemas educativos o de investigadores pedagógicos en general, en donde la motivación es homeostática y dual. Por ello, salvo excepciones –piénsese en los sistemas de investigadores pedagógicos–, tienden a expresar que tales necesidades o retos no pertenecen ni tiene sentido que puedan pertenecer al corpus de la Pedagogía.

Otra estrategia así mismo homeostática es excluirlas tiñéndolas de un color nefasto, asociándolas a algo o a alguien generalmente rechazado o rechazable, distorsionarlas, asimilarlas a cualquier negatividad, etc. Hemos observado que esto también ocurre con la Pedagogía y temas radicales como la muerte, la humanidad, la evolución de la conciencia, el ego y la conciencia humanos, etc.

Esto no es nuevo en la historia de la ciencia. A la larga estas resistencias pueden ser necesarias y positivas. Actuarán como escalones para el avance del conocimiento. Pero su predominancia en un momento de la historia puede mineralizar los procesos y su sentido.

Por lo que se refiere a la educación, la humanidad es un erial. La verdadera educación no se ha iniciado. Está mal pensada, mal comprendida y mal planteada.

Por lo que respecta a la educación para la muerte, la Pedagogía no ha normalizado su estatus epistemológico, pese al enorme potencial y al trabajo realizado. Sin embargo, su incorporación no sería un simple aditamento, sino una reestructuración profunda y por tanto contraria a la inercia para continuar, en cierto modo, en su zona de confort.

Un resultado es que la muerte y su educación no aparecen en los currícula oficiales ni en los proyectos educativos de centro. Hay algunas razones claves interrelacionadas por las que ocurre esto:

Su falta de tradición –no ha sido definida como reto pedagógico por los referentes clásicos, renacentistas o contemporáneos de la enseñanza activa: Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Montessori, Ferrière, Ferrer i Guardia, Freinet, Freire, etc.–.

Complementariamente, no retoma aportaciones educativas de maestros del bien común de Oriente, como Lao Zi (2006), Siddharta Gautama (en Osho, 2007) o Confucio (1969).

La inmadurez social generalizada que, salvo excepciones, es refractaria a tomar conciencia de lo radical.

Su ausencia, salvo excepciones, en las políticas educativas, en la investigación y en la formación de educadores (profesorado, familias, medios, etc.), etc.

Todo ello a pesar del creciente número y calidad de investigaciones, tesis doctorales y demandas de formación profesional y personal en Pedagogía de la muerte de cada vez más equipos educativos, centros de formación, asociaciones de padres y madres, etc. Una muestra que quizá contribuya a la inflexión en la evolución de la Pedagogía de la muerte en España es la puesta en marcha, por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, de un proyecto experimental para trabajar la didáctica de la muerte y el duelo en 20 centros educativos de Primaria y Secundaria de las islas de Gran Canaria y Tenerife.

Educación con y para la muerte

La educación para la muerte es uno de los caminos para conectar la educación ordinaria con la educación de la conciencia, comprendida como capacidad de visión que da el conocimiento y como capacidad de la que depende la posible evolución humana, tanto personal como social y filogenética.

A los adultos o a los niños «nunca les han dado un método para enfrentarse a la muerte. La sociedad les ha preparado para la vida, pero nadie les ha enseñado a estar preparados para la muerte. Necesitan tanto educación para la muerte como para la vida» (Osho, 2004: 45). Pero la «educación para la muerte» es otro de esos temas a la vez esenciales y prácticamente inexistentes en la educación actual.

¿De dónde viene su dificultad? ¿De dónde partir para educar? Los niños, antes de terminar los dos años, saben de la muerte. Saben de ella y no se conforman con ello. Desde ella investigan, imaginan, juegan a y con la muerte. Su discurso se mueve como un pez en el agua. Sin restricciones, fluyendo de aquí para allá, siempre con creatividad. En su discurso todo sorprende, sobre todo si se compara con las estructuras y esquemas de los niños más mayores, los adolescentes o los adultos, que, cuanto más claras tienen las cosas, más se alejan de la comprensión de la muerte, de la vida y del autoconocimiento.

Por eso al adulto le pueden sorprender testimonios infantiles como estos: Héctor, de 4 años y 11 meses, mira a su hermanito Alejandro, de 1 año y 8 meses y dice a sus padres: «Alejandro tiene cien años y por eso está muerto. Y vosotros estáis hablando con una sombra». Con 5 años y 5 meses, el mismo niño se pregunta: «¿Vivimos más vidas de la normal?». Tiempo después, Alejandro, ya con 5 años y 2 meses, dice a su papá, que

le lleva al cole: «Cuando sea mayor y tú pequeño te llevaré al cole. Pero a otro cole mejor».

La potencialidad del niño es su límite. Pero la limitación no suele provenir de ellos, sino de fuera. Solemos ser nosotros, los adultos, quienes más nos hemos distanciado de la comprensión de la muerte y lo esencial. Como consecuencia de ello, no lo entendemos. Hemos sustituido la ignorancia ignorada por invenciones arbitrarias. Unas veces, esas invenciones son personales, familiares, institucionales, sociales. Otras están perfectamente articuladas por *ismos* doctrinarios. Si pudiéramos observar el fenómeno con la suficiente distancia quizá concluyéramos con que la etapa infantil y el discurso de los niños son bases de la construcción educativa con y para la muerte y una referencia didáctica fundamental.

Lo que el adulto interpreta en el plano social, que es muy distinto, es preciso tenerlo en cuenta como parte del contexto educativo a transformar. O sea, concebido como objeto de cambio, como apuntaba Vigotsky. Vivimos en un mundo interpretado y desorientado. Y mucho más con temas tan complejos como sencillos como la muerte. La razón es porque lo que interpreta no es la conciencia, sino el ego humano. El egocentrismo siempre interpreta de forma sesgada y errónea, y con frecuencia de forma impulsiva. Por ejemplo, Le Bon (2014) criticaba en 1911 la precipitación y la fugacidad de los intereses sociales, diciendo que: «Las muchedumbres quieren las cosas con frenesí. Pero en cambio, no las quieren por mucho tiempo». Por lo que se refiere a la educación, se echa de menos una interpretación de la interpretación de la Pedagogía.

¿De dónde no partir? Los adultos y los sistemas adultos que han dado respuestas a la muerte han llegado a versiones muy distintas. Con frecuencia, creen que la suya es la que acierta y que el resto se encuentra en un error. Y casi todos piensan lo mismo. ¿No es este comportamiento propio del estado preoperatorio de Piaget? Lo que probablemente todo esto nos enseña es «dónde no está el abuelo»; es decir, de dónde no partir para educar.

Desde un punto de vista pedagógico y a la luz de lo anterior, el referente más fiable parece ser el conocimiento infantil y el respeto didáctico a su capacidad constructiva. Desde los 3-6 años la muerte aparece como existencia simbólica y precontenido infantil no-irreversible, imaginario, lúdico, experimentable, intuitivo, espontáneo, natural, escatológico, transgresor y de interés variable, fluctuante. Poco a poco oscilará a contenido adulto: irreversible, fenoménico, trágico, misterioso, fascinante, incomprendible, artificioso, cierto, disfrazado, tabuizado e incluso cotizable en bolsa. Después, podría evolucionar a ámbito autoformativo esencial. Pero normalmente este tercer paso es excepcional. Ni la escuela ni el resto de

los educadores ayudan a darlo, porque ellos mismos se han quedado enfangados en la segunda fase.

A la luz de esto, cabe deducirse un posible error interpretativo fundamental: la desconsideración de la primera opción como arranque fundamental de cualquier diseño y desarrollo de educación para la muerte.

En definitiva: para introducir la muerte como ámbito educativo lo esencial es partir de lo natural. O sea, de todo lo que el niño pida o necesite desde su vivencia, no de lo que el adulto interprete, cree o le inocule, porque podría violentar o condicionar la natural elaboración del niño mediante programaciones mentales predeterminados. Las programaciones mentales colectivas o personales pueden taponar y lastrar su capacidad indagatoria e investigativa y con ellas su crecimiento, conciencia y madurez personal relativa.

Esto puede ser un inicio, un extremo del hilo. Hay otros varios: el concepto de muerte, la percepción de la sociedad como contexto educativo, etc.

Desde el concepto de muerte

1. Aproximación radical e inclusiva al concepto de muerte

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, la muerte no es un tema más, ni un contenido sólo ordinario o sólo extraordinario, ni es lo que se piensa que es. Los conceptos, como muchos minerales (unos frecuentes y otros raros), se encuentran en la tierra y se pueden observar, clasificar, analizar, etc.

La muerte no es sólo un contenido del que tratar, sino un aspecto radical de la vida, de la no vida y de la no experiencia. Pero la muerte y su educación no se encuentran en donde la Pedagogía está excavando: la demanda social, los «paradigmas» consensuados, la investigación educativa ordinaria, la reflexión docente, la práctica de la enseñanza, el aprendizaje significativo o relevante, las competencias, las TICs, la formación convencional del profesorado, etc.

El utilitarismo pedagógico polarizado en la práctica ha distorsionado el estudio de la educación desde su ciencia fundamental y desde otras. En la práctica, parafraseando a Lao Zi (2006), podría estar el interés, pero no la utilidad. La práctica es sólo un efecto interesante e instrumental de la teoría y la conciencia. Es el conocimiento fundamentador de la práctica y la formación de quien desarrolla la práctica lo que se está desatendiendo y, por ende, donde estamos fallando. Como consecuencia de ello, también se adolece en la práctica.

Cuando alguien busca indagar en la muerte como quien busca minerales en el suelo, no la encuentra. No la puede encontrar, porque no está ahí. Hay dos grandes clases de muertes: las muertes exteriores y la muerte propia:

a) La muerte observable es la exterior, la de los demás. Pero eso no es la muerte real o la más importante. «Ver morir a alguien no es una experiencia de muerte» (Osho, 2010, p. 58). La muerte de los demás, respecto al observador, siempre es «perimuerte» o una «muerte parcial» (Herrán *et al.*, 2000). Es una parte de la realidad y de la existencia. No es ningún misterio, ni es el fin de todos los misterios. En todo caso es misterio porque, al pensarse mal, escapa al conocimiento. El misterio real, en todo caso, tiene que ver con la vida, a la que, finalmente, le pasa lo mismo.

La muerte ajena sólo es el fin de la vida, el fin del misterio artificialmente nutrido. Lo que a partir de ello se genere no será más que imaginación, ficción. Como el ego vital no puede soportar tal levedad, utiliza la creatividad para elaborar y socializar arbitrariedades de todo color: creencias, tabúes, distorsiones, recargas, invenciones, falseamientos, certezas, etc. Su sentido es acumulativo. Su cemento es el egocentrismo y el narcisismo colectivos. Su producto son los *ismos*.

Varios *ismos* utilizan tales arbitrariedades, generadas en torno a la muerte, como apoyos de la palanca de su desarrollo. Cuando con esa palanca levantan emociones, motivaciones, miedo, conocimientos sesgados, doctrinas, etc. no retroceden, porque su éxito ya está orientado. Su interés básico es su propia supervivencia y rentabilidad como sistema. Su dinámica está estructurada por identificación compartida e interdependiente.

En la medida en que los *ismos* son elaboraciones del ego humano, que es la característica definitoria de la inmadurez y de la vida en el error, cuanto más se profundiza en ella, cuanto más atrapa la personalidad, más nos alejamos de la formación. En función de ello se condiciona, se manipula o se «educa» a las personas y a las masas.

A partir de la muerte como punto de apoyo, se puede avanzar en complejidad-egocentrismo hacia el logro de otros fines. Como este procedimiento es una normalidad social, no es preciso ocultarlo. Por eso, en el plano curricular, además de hablar de un currículo planificado y de otro oculto sería preciso desarrollar el concepto de currículo descarado.

Lo que de la perimuerte puede conocerse, como se ha dicho, depende mucho del condicionamiento, de la comunicación parcial, intencional y de la identificación inducida. Algunos efectos pueden ser el adoctrinamiento, el prejuicio, la preferencia, la distorsión del sentimiento, el reduccionismo, etc. Todas ellas son expresiones duales, muy alejadas en principio de la complejidad-conciencia.

Apenas nos damos cuenta de ello, pero poco a poco pueden contribuir a aproximarnos a conocimientos sesgados, a ignorar otros y, globalmente, a alejarnos de nuestro yo esencial, de la realidad natural y de la realidad objetiva.

Para ello la escuela puede ser fundamental. También la familia y, sobre todo, los medios de comunicación, que, a su vez, nutren a la escuela y a las familias. Un breve ejemplo relacionado con la muerte y la influencia de los medios, que puede servir para ilustrar este fenómeno, concretamente el alejamiento de la realidad objetiva. Casi todos conocemos la tragedia del «Titanic». Pero, ¿quién conoce la tragedia del Wilhelm Gustloff? El Titanic fue un enorme trasatlántico que, en un viaje de placer y por una conjunción de circunstancias, chocó lateralmente con un iceberg dando lugar a 1500 muertos. El Wilhelm Gustloff fue otro enorme barco que, el 30 de enero de 1945, fue torpedeado por un submarino soviético. En él iban refugiados alemanes, sobre todo madres e hijos que huían de la guerra ruso-nazi. Mil personas fueron rescatadas por dos submarinos soviéticos, pero 7000 murieron en las aguas heladas del Mar Báltico. Fue la mayor tragedia naval de la historia.

b) La muerte propia a su vez está camuflada, enterrada por la perimuerte y confundida con ella. Por eso creemos que la muerte observada es la muerte. La muerte propia no puede observarse. Es la muerte habitual, la cotidiana, pero no es la muerte principal. Sin embargo, en el mismo plano propedéutico que con la muerte ajena, sí podemos imaginar su trascendencia. Por ejemplo, puede afirmarse que la muerte propia depende de la vida propia; que si se vive bien, se muere bien (para el bien común). Y que, por eso: «Hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende. Y la vida que trasciende nunca muere del todo» (Gascón, 1997). Pero la trascendencia de la muerte propia no es la muerte propia, en sentido estricto. El perímetro es el perímetro y el centro es el centro. No se pueden confundir. Por ello, puesto que podemos pensar en la muerte propia, podemos asegurar que esa (o ésta) muerte es así mismo un contenido de la mente. Dicho de otro modo, ese contenido en el que creemos que pensamos no es la muerte. Es, en sentido estricto, perimuerte, que está compuesta por toda clase de elaboraciones o contenidos sobre la muerte y sobre lo que rodea a la muerte, sea ajena o propia.

Por tanto, no podemos referirnos a la muerte propia. De lo poco que se puede decir de ella es que nada se puede decir, que no requiere fallecer para experimentarla o que esencialmente no existe.

2. Diversos conceptos de muerte para la educación

No sólo es posible y conveniente educar con y para la muerte. Además, la muerte enseña. Enseña porque forma parte de la naturaleza, y ésta se muestra permanentemente. La naturaleza es maestra y recurso perenne para la enseñanza y la formación, como nos enseñaron Lao Zi (2006) o Comenio (1984). Además, la muerte tiene su propia didáctica –dijo Isabel González–. Esa didáctica no es agresiva, ni está acelerada. Aflora sin prisa y no es diferente a la de los buenos maestros sintonizados con la naturaleza.

La observación de la naturaleza permite descubrir varios accesos conceptuales a la muerte que asocian varias posibilidades didácticas. La muerte no es sólo el fallecimiento de otros, particularmente de seres queridos o cercanos, o el fallecimiento propio. No es sólo lo que genera la pérdida dolorosa, el duelo, el sufrimiento, la resiliencia, el peligro, el miedo, etc. Con la muerte pasa como con la educación: que se tiende a reducir, a conceptualizar con estrechez. Hay muchos conceptos de muerte útiles para la educación. Una percepción objetiva y no egocéntrica de la muerte apoyada en la observación de la naturaleza nos permite abrir un abanico conceptual que facilita la normalización, la educación de la conciencia y el rigor pedagógico.

Por otra parte, hemos constatado que la mayor amplitud conceptual influye en la actitud del educador hacia la muerte y condiciona su didáctica (Herrán y Cortina, 2006). Un concepto único o normal de muerte se corresponde con un educador que no ha normalizado, que no ha comprendido el valor formativo de la muerte. Un concepto versátil y complejo de la muerte casi siempre va asociado con un educador más consciente, reflexivo, abierto a la vida y a su formación y proclive a la normalización didáctica de la muerte en su aula, en su hogar y en su persona.

La apertura conceptual de la muerte está apoyada y asociada a la apertura metodológica de la didáctica de la muerte. Del mismo modo a como la educación para la paz no precisa de un conflicto o una guerra para su desarrollo, la educación con y para la muerte no necesita de un acontecimiento trágico para llevarse a cabo. Por eso es lógico y conveniente diferenciar, de entrada, entre ambos planos de actuación didáctica o enfoques metodológicos, porque ambos son atrios de la misma puerta que, como para todos los temas radicales, es la conciencia. Además de esos dos planos o enfoques didácticos puede definirse un tercero, transversal a ellos:

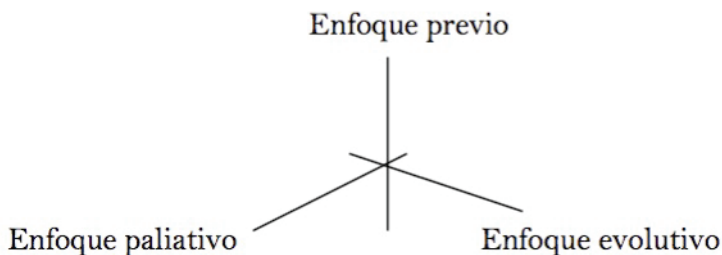
- a) El primer plano es el enfoque previo a una muerte subjetivamente relevante. Es el normalizador, el que directamente amplía la conciencia y desde el que educa con la muerte. Sería y es un error

atenderlo para «estar preparado» para cuando la muerte cercana golpee. Ésta no es su finalidad principal, ni secundaria. Sin embargo, sí puede ser un efecto que no es preciso pretender, so pena de caer en el utilitarismo pedagógico.

b) El segundo es el enfoque pedagógico paliativo, orientado a acompañar a quien o quienes experimentan una pérdida significativa. Lo ideal es que sea desarrollado por la figura con quien el alumno tiene el vínculo, esto es, su tutor/a o quien el alumno pida o prefiera ser acompañado. Su finalidad última es la misma que en el enfoque previo: el crecimiento personal, la formación con base en la conciencia. Para su desarrollo sugerimos una metodología suficientemente contrastada, que denominamos «acompañamiento educativo» (Herrán y Cortina, 2008).

c) El tercer plano didáctico o tercera lectura de muerte es la evolutiva, que satura a toda la naturaleza, a los seres vivos y no vivos, a especies, a galaxias, estrellas, planetas, otros cuerpos celestes, a células, a átomos, al universo en definitiva, tanto en el plano macro, micro y meso. Por ello es amplio, pero al mismo tiempo es concreto y se realiza en cada momento en toda la existencia. Lo que ocurre es que al ser tan vasto no lo percibimos bien. Se refiere al proceso evolutivo de todo, dentro de lo cual las muertes son hitos, momentos y necesidades.

Figura 1: La conjunción de enfoques metodológicos como asiento de conceptos de muerte.



Desde esta estructura metodológica, diferenciamos entre algunos conceptos de muerte. Pueden conceptuarse como ventanas didácticas o para la enseñanza radical y la comprensión. Por ellas se puede mirar y analizar. Además de ventanas son atrios de conciencia por donde pasar para aproximarse más al conocimiento de la muerte desde y para su complejidad. Permiten por tanto percibir mejor todo el fenómeno.

Se adjuntan algunos conceptos de muerte que, en algún momento, pudieron ser empleados para la formación sin solución de continuidad,

esto es, en educación infantil, primaria, secundaria, universitaria e investigación científica profesional:

2.1. Muerte como fallecimiento: de alguien cercano o querido

Se refiere a las experiencias de pérdida subjetivamente relevantes. Esta interpretación y su concepto es la habitual, la corriente, la que se piensa normalmente al mentar la muerte. Asociamos a ella lo dicho para el enfoque metodológico paliativo.

2.2. Muerte propia

Es el fallecimiento en torno al cual giran todas las muertes y clases de muertes. Negar esto es mentir, porque ocurre en casi todo el proceso formativo esencial. El niño tarda un poco más en aprenderla que la muerte ajena. El adulto, salvo el caso de los budas, nunca llega a comprenderla, porque la confunde con la verdadera muerte. Y no es así.

2.3. Muerte clínica

¿Desde cuándo se considera que un ser ha fallecido? En la historia de la Medicina el criterio para definir la muerte clínica ha variado (Centanaro, 2003), en alta dependencia del avance de la tecnología médica. Se colige de ello que puede que no se sepa todo de ella.

2.4. Muerte como inmovilidad

Se trata de una aproximación intuitiva al concepto de muerte clínica. No se aprende y se utiliza muy pronto, instintivamente, antes de los tres años. Es la que tiene lugar, por ejemplo, cuando un niño muy pequeño sostiene en su mano una hormiguita que «está muerta porque no se mueve».

2.5. Muerte como elaboración doctrinaria

Es una oportunidad para la educación multi, inter, transcultural y universal. Se trata de favorecer que cada alumno perciba, desde marcos didácticos inclusivos, un hecho social: que las diferentes culturas, doctrinas e *ismos* elaboran sus creencias de formas diversas, que la mayor parte de ellos piensa que lo que cree es lo cierto y que, por tanto, los demás están en un error. El detalle preoperatorio es que la mayoría piensa lo mismo.

El mero hecho de juxtaponer elaboraciones doctrinarias distintas equivale a enseñar a pensar y a favorecer una toma de conciencia de gran efecto formativo.

Esta toma de conciencia puede desarrollarse sobre dos sentidos: el primero es que las interpretaciones del fenómeno son diversas y distintas. Por tanto, al menos todas menos una están equivocadas. El segundo es darse cuenta de que su medio y fin comunes es el adoctrinamiento. Adoctrinar es imbuir en la mente individual y, si es posible, colectiva, un sistema de respuestas elaboradas previamente y simultáneamente ficticias, imaginadas y ciertas. Por tanto, es inculcar una contradicción profundamente insatisfactoria. Para ello se programa y se favorece la identificación con esa programación mental. El vacío que genera sólo ella asegura poder volver a llenar. Es el bucle o la dinámica cíclica del termostato. Suele asociarse y condicionar contextos culturales, religiosos, científicos, deportivos, etc. Todo ello requiere antes, durante y después, bien difuminar, diluir la razón, bien deshidratar la capacidad de soberanía personal y despersonalizar al individuo. Por eso los identificados, siendo distintos, piensan lo mismo. Define el área más alejada de la educación. Por tanto, no hay nada más alejado de la formación que el adoctrinamiento.

2.6. Muerte social: cultural, científica, deportiva...

Hace referencia a pérdidas culturales, a extinciones y muertes de lenguas, de ritos, de costumbres, a desusos lingüísticos, a extinciones de enfoques científicos, a finalizaciones de proyectos, de ciclos, de ideas, a marginación, a aislamientos, a vacíos, a deportes extinguidos, a equipos disueltos, etc.

2.7. Muerte total

Por muerte total entendemos la desaparición de absolutamente todo. Es uno de los conceptos de muerte que antes aprenden los niños y al que se aproximan a los tres años, aproximadamente. Se conceptúa cuando se les cuenta el episodio de la extinción de los dinosaurios, de algunas especies de mamíferos, insectos, plantas, etc., algunas de las cuales pueden ver fotografiadas, etc.

La amenaza de muerte total humana estuvo asociada a políticas, a la guerra fría, a las guerras mundiales, a dirigentes desequilibrados, al disparatado incremento de armamento nuclear, químico, bacteriológico, nanobombas, etc.

Con esta lectura conceptual puede repararse también en las desapariciones de especies, a las glaciaciones, a las varias extinciones masivas conocidas que han ocurrido en el planeta, a los asteroides, supervolcanes, pandemias, etc.

Las creencias en los apocalipsis, los fines de los tiempos que anuncian en momentos diferentes las diferentes culturas, se podrían incluir en esta aproximación conceptual.

También puede considerarse desde investigaciones concretas. Por ejemplo, la de Raphael Bousso, de la Universidad de Berkeley, según la cual el universo no se expandirá eternamente, y hay un 50% de probabilidad de que todo lo que conocemos termine en 3700 millones de años.

Otro ejemplo concreto es la previsión de que el 3 de abril de 2036 el asteroide de 270 metros de diámetro y 25 millones de toneladas llamada «Apophis» (dios egipcio de la destrucción y la oscuridad) pueda toparse con la Tierra generando gran destrucción. Podría estudiarse con esta perspectiva conceptual también la incidencia de la especie humana en el proceso de extinción de otras especies y biosociedades, así como de otras culturas o grupos sociales humanos como genocidios y otras formas de barbarie.

El concepto de muerte total puede equivaler al de muerte social cuando la perspectiva es relativa. En efecto, la desaparición de una cultura –piénsese, por ejemplo, en la cultura de la Isla de Pascua– es, para ella misma, una muerte total.

La muerte propia, en tanto que muerte del observador, puede plantearse, así mismo, con esta perspectiva.

2.8. Muerte como autoconciencia

Es más amplio que el concepto de muerte propia o como fallecimiento de sí mismo. La autoconciencia (o conciencia de sí) de muerte puede tener a su vez varias lecturas, algunas de las cuales son:

2.8.1. Autoconciencia histórica

Al aplicarse a la propia vida, puede ser un efecto de la madurez personal, en cuyo caso la expresión normal es de serenidad y conciencia. Decía Sampedro (2007) en una entrevista: «La vida tiene un sentido en cada momento, y la muerte tiene también su sentido. Yo me siento en una sala de espera, de la que me van a llamar en cualquier momento. Y me parece muy bien».

Puede ser más evolutiva, al saberse cada ser una «flecha de la evolución» (Teilhard de Chardin, 1978). Esto implica experimentar que el presente existe gracias a los que vivieron y murieron antes que nosotros, como dijo Einstein –«Pienso muchas veces que mi trabajo se basa en de otras muchas personas que ya no están»–, de donde se desprende el triple sentimiento de reconocimiento, de agradecimiento y de responsabilidad.

Puede aludir a la muerte como experiencia consciente. Nos referimos a experiencias cercanas a la muerte de personas que narran sensaciones en episodios donde, por poco, pierden la vida. Aunque la ciencia pueda explicar algunas de estas experiencias por fallos orgánicos, es un hecho que subjetivamente tienen lugar y que afectan mucho y casi siempre positiva o educativamente a la vida posterior. Cuando nos referimos a ellas se suele hacer con expresiones como «experiencias de casi muerte». Sería más preciso «experiencias de conciencia de muerte», que, además de más rigurosa, incluiría un sentido formativo expreso. La progresiva «conciencia de muerte» se abre a una más compleja comprensión de la realidad y por tanto a una mejor y mayor posibilidad de autoeducación. Llama la atención que se hable más de experiencias de casi muerte que de «experiencias de casi vida». Pues, si de hecho «la muerte envuelve a la vida» –como afirma Puigdevol– más que la vida a la muerte, esto sería lo natural. Sin embargo, hablar de «experiencias de casi vida» tendría, sin duda, un significado más profundo. La conciencia de muerte se abre así a posibilidades educativas que apuntan a una «experiencia total de muerte», complementaria a la acepción que comentamos.

Desde un punto de vista social, la autoconciencia histórica sólo se puede realizar en el presente. El presente condensa todo el pasado y no-ocurrido potenciados y contiene y no-contiene todo el futuro en potencia.

2.8.2. Autoconciencia evolutiva

Se corresponde con el tercer plano didáctico o tercera lectura de muerte presentada anteriormente –la evolutiva– que satura a toda la naturaleza. Parte de la toma de conciencia de que todo ser forma parte del cauce de la evolución, que a su vez le impregna y le satura. Por tanto, la evolución se realiza en todo ser vivo y no vivo, que es intrínsecamente (óptica y filogenéticamente) evolutivo. Con esta perspectiva, ¿es la muerte el final, más allá del ego?

En el marco de la evolución, todo transcurre siguiendo el principio de entropía. Tan sólo la conciencia parece evolucionar en términos de mayor complejidad y escapar a la entropía (Teilhard de Chardin, 1978). Así pues, la muerte puede conceptuarse como parte de la evolución de las personas,

de los animales, de las cosas, de los procesos, etc. Todo el fenómeno humano, natural y cósmico se encuentra sumido en un proceso evolutivo permanente, cuyo sentido puede reconocerse. Desde un punto de vista evolutivo, la muerte significa un fin de algo que, percibido desde un proceso relativo más amplio, a veces no define claramente un antes o un después. Desde un punto de vista evolutivo personal, el futuro de todos se agota. Se acaba nuestro futuro para que se abra la antesala del Futuro, siempre más humano, que desde nosotros se hace a sí mismo de modo irreversible pero no gratuito. Por eso, desde un punto de vista evolutivo la muerte es una necesidad: es imprescindible que la muerte exista. La muerte tiene su sentido, como lo tiene la vida. Y combinadas, estructuran un tercer sentido que es el inevitablemente formativo o consciente.

2.9. Muerte como fase de un ciclo vital

Es una reducción o simplificación del concepto de muerte como autoconciencia evolutiva. Por tanto, también cabe decir que se ajusta al fluir de la vida, porque satura la naturaleza por completo.

Es un concepto de muerte que el niño aprende muy temprano, antes de los tres años: el nacimiento de una hoja, inicialmente tierna, después más grande y después mustia lo ilustra bien. Puede recurrirse a las secuencias.

Con ellas puede trabajarse la conciencia de muerte, en el marco de una asamblea, sin mentarla la maestra. Por ejemplo, con niños de 3-4 años: en una primera viñeta, puede aparecer una familia alrededor de una mesa comiendo. En la segunda, el abuelito en la cama. En la tercera, la cama vacía.

Este concepto es continuamente enseñado por la naturaleza. Por ejemplo, más adelante puede trabajarse en el contexto de ecosistemas, en los que la presencia de carroñeros indican que el sistema es saludable y que está limpio.

Los ciclos vitales tienen también una importante lectura social. De hecho, todo lo que vive está sometido a ellos. Los imperios, las ideologías, las políticas, los apogeos, los mandatarios, las economías, etc.

La desmemoria relativa al hecho de que todo describe ciclos es un comportamiento adolescente muy frecuente en nuestra sociedad.

2.10. Muerte continua

Es una percepción segmentada y no orientada del concepto de muerte como autoconciencia. Es un concepto de muerte estrictamente científico, biológico. Se refiere al hecho de que todos los días nos morimos un poco. En efecto, como ocurre con una manzana abierta, nos quemamos,

nos oxidamos por dentro y por fuera. Mientras partimos, fertilizamos la vida por donde pasamos.

Lo decía Carlos Cristos, el médico de la película «Las Alas de la Vida», (2006) mientras se iba: «Nos quemamos como la leña. Pero si da buen fuego, a mí no me importa». También decía: «Mientras haya música, seguiremos bailando, y, si es posible, con una sonrisa».

La muerte celular es una base de este concepto de muerte. Desde esta perspectiva, puede admitirse cabalmente que nacer es empezar a morir. Quevedo decía que se muere gradualmente, salvo excepciones: «Ningún hombre muere de repente; de descuidado y de divertido sí. ¿Cómo puede morir de repente quien desde que nace ve que va corriendo por la vida y lleva consigo la muerte?». Esta muerte gradual puede ser natural o estar acelerada por enfermedades, malos hábitos, tóxicos, alimentos y bebidas en mal estado o contaminadas, etc.

2.11. Muerte parcial

En Herrán *et al.* (2000) conceptuábamos las «muertes parciales» como experiencias de pérdida muy cercanas a la conciencia humana durante toda la vida.

Las primeras experiencias de muerte parcial surgen muy pronto, cuando el niño se separa de la mamá o el papá en la escuela infantil (periodo de adaptación), la pérdida sentida ante el cortado de uñas o el pelo o tras las primeras cacas que se lleva el agua del retrete. También podría sentir la separación cuando a los dos años o dos y medio, pierde un globo de helio que se eleva irreversiblemente en un espacio abierto. En el caso del globo, la angustia de separación puede incrementarse llegando a ser rabietta dolorosa, si el niño la atribuye también a su frustración por la propia incapacidad de haberlo agarrado.

Más adelante, la muerte parcial por excelencia será la caída del primer diente. Las pérdidas infantiles a veces tienen consecuencias compensatorias. Éste es el caso de Luis Coloma Roldán, el padre Coloma, a quien –según nos narra N. Concostrina (2009, pp. 375,376)–, la reina regente María Cristina encargó un cuento para su hijo «Bubi», el futuro Alfonso XIII, que acababa de perder su primer diente. De ello nació el ratoncito Pérez, que vivía en una caja de galletas en una pastelería imaginaria de la calle Arenal de Madrid y cambiaba dientes de leche por monedas.

Otras experiencias tempranas cotidianas asimilables a «muertes parciales» pueden ser cuando el niño tiene en su plato de comida algo muy deseado, se separa de la mesa por algo y al volver a su sitio comprueba que no está: se lo ha comido alguien.

Otros ejemplos de muertes parciales podrían ser separaciones, olvidos, amputaciones, divorcios, traslados, pérdidas sensoriales, de atractivo, de un órgano, trasplantes, enfermedades, parálisis, experiencias o accidentes traumáticos, pérdidas de salud, pérdida de información irreversible en ordenador, retirarse, perder fama, dejar de ser tenido en cuenta, aislamiento comunicativo, vacío comunicativo, ninguneo, aislamiento social, pérdida funcional, fin de un proceso o proyecto (interrupción brusca de vivencias), fin de una vida profesional, jubilación, fallecimiento de otro, etc. Por ejemplo, la poesía puede hacer que hasta un beso pueda comprenderse como el umbral de una muerte parcial: «No hay beso que no sea principio de despedida, incluso el de llegada» (Bernard Shaw).

Aunque no expresamente, Gabilondo (2009, 118) anticipa la separación y después la muerte de otro como anticipos de muerte:

Cada separación, aunque sea momentánea, preludia la falta del uno para el otro. Nunca habrá una absoluta posesión, ni un retenimiento. Cuanto más cerca estamos y vivimos, más comprobamos que no cabe la permanente identificación, que, ni siquiera, resulta conveniente. Vivir es reconocer que habrá un tiempo, el más extenso, en el que no estaremos juntos y entonces no bastará el recuerdo. La falta será profunda, intensa. La marca, indeleble. El vacío, imborrable. Y será preciso vivir con él. Siempre he considerado que seré yo quien no esté, pero cuando alguien querido se va, en cierto modo ambos abandonan su lugar.

En muchos casos es preciso elaborar casi un duelo por la antigua situación y orientarse a la aceptación o adaptación a la nueva situación no prevista y/o indeseada. Así se estará en las mejores condiciones de razonar (percibir, valorar, planificar, etc.) desde ella. Ante una situación parecida cada persona puede reaccionar de un modo diferente. Las hay que absorben las nuevas condiciones sin mayor dificultad. Los hay que viven un desmantelamiento completo de su vida (se desdibujan las rutinas, desaparecen relaciones de amistad, se resquebraja la familia, se deteriora la personalidad, se erosionan las defensas personales, etc.). Dependerá del equilibrio y la madurez personal, de la propia formación, de la fortaleza, de su resiliencia, del apoyo externo, etc.

Una muerte parcial puede ser a la vez un nacimiento parcial. Esto pasa, por ejemplo, con los cumpleaños, la fiesta de los 16 años, el fin de año, etc. y, en otras culturas, con ritos y ceremonias iniciáticas o de paso a edades o condiciones diversas.

En los cambios de situación vital puede percibirse, en cierto modo, la muerte parcial. Por ejemplo, al final de un periodo de vida profesional (jubilación, abdicación, fin de vida deportiva, enfermedad degenerativa, cierre de negocio, despido, traslado, etc.).

Otras veces el cambio es bien más sutil o más claro, dependiendo de para quiénes. Por ejemplo, para algunos alumnos o egresados el paso de la

formación teórica de la Facultad a las prácticas o de las prácticas al centro de trabajo es un cambio radical. Con frecuencia «mueren» creencias, prejuicios, certezas, expectativas, etc., se olvidan (a veces aparentemente y a veces realmente) contenidos y nacen se actualizan otras ideas y razones. Puede ocurrir con casi todas las profesiones que incluyan práctica: médicos, profesores, peluqueros, etc.

2.12. Muerte como pérdida de ego

El ego es la personalidad, la máscara del ser. Hace referencia a la pérdida de lastres para la vida consciente, vía desaprendizajes, desapegos, desempeoramientos, desidentificaciones, descondicionamientos, desprogramaciones, etc.

Gabilondo (2009) identifica, en un sentido semejante a esta aproximación conceptual, saber vivir con saber darse, y darse con desprenderse: «En eso consiste saber vivir, en saber vivir dejando, entregando, no simplemente quedándose. Darse es también desprenderse» (Gabilondo, 2009, p. 117).

Puede asimilarse a esta lectura conceptual la meditación de Siddharta Gautama, el «Si por el camino te encuentras a Buda, mátalos» del budismo, el «morir cada día» de Santa Teresa o de otros místicos, el amor de Osho, etc. Todo es lo mismo, aunque unos y otros maestros hayan alcanzado diferentes niveles de autoconocimiento.

Esta lectura de muerte es la más profunda y elevada y por tanto la más consciente o real. Traemos a colación algunas líneas del último autor citado, que desde su pedagogía radical expresa:

El amor siempre provoca miedo porque el amor es la muerte, una muerte mayor que la muerte normal y corriente.

Con la muerte normal y corriente muere el cuerpo, pero eso no es la muerte. El cuerpo es como la ropa: cuando se estropea y se queda vieja la cambias por otra. No es la muerte, sino un cambio, como cambias la ropa de casa. Pero tú continúas, como continúa la mente... la misma mente antigua en cuerpos nuevos, el mismo vino añejo en botellas nuevas. Cambia la forma, pero no la mente. De modo que la muerte normal y corriente en realidad no es muerte; la verdadera muerte es el amor. El cuerpo no muere pero la mente sí, el cuerpo sigue siendo el mismo pero desaparece el ego. Cuando amas, no puedes ser el ego, porque el ego no permite el amor, porque son polos opuestos. Si te decides por el ego no podrás decidirte por el amor. Si te decides por el amor tendrás que abandonar el ego, y de ahí viene el miedo.

Lo que llamáis amor es una falsa moneda; la habéis inventado porque resulta muy difícil vivir sin amor (p. 187). [...] La humanidad ha creado un truco, un recurso. Ese recurso consiste en vivir el falso amor, de modo que el ego continúa existiendo. No cambia nada, y puedes seguir jugando a estar enamorado (p. 188). [...]

Con el amor te haces sólido por primera vez en tu vida. Con el amor empieza a surgir tu alma. El ego desaparece y urge el alma. [...]

La verdadera moneda del amor es muy cara; sólo puedes adquirirla a costa de perderte a ti mismo. No hay otra manera [...]

El amor te devuelve tu ser; el ego te lo oculta (Osho, 2004, 188).

2.13. Metáforas de muerte

No son aproximaciones conceptuales directas de la muerte misma, sino alusiones comparativas desde otro contenido que nos aproximan al concepto de muerte.

Incluyen ventajas e inconvenientes, como los dos lados de la misma tela: Donde normalmente no se ven más que ventajas hay riesgos didácticos que pueden anudar pseudoconocimiento. Según se perciba desde uno u otro ángulo, pueden observarse estos pares de ventajas e inconvenientes:

- Una ventaja es que permiten un acceso parcial y directo al concepto de muerte. Al transmitir claridad desde el otro concepto o faceta, pueden ser muy didácticas y atractivas. Precisamente por eso pueden ser muy satisfactorias y diluir la duda comunicada sobre la muerte. Este efecto puede generar ilusión de conocimiento, que es el primer riesgo formativo.
- Otra ventaja es la significatividad, obviamente generada sobre el contenido metafórico. El riesgo del otro lado es que el conocimiento sobre él suplante, tape o vele el conocimiento de la muerte.

Dadas estos tándems de ventajas e inconvenientes, lo didácticamente conveniente puede ser comprender la metáfora, trabajar en ella y volver al concepto de muerte, si es posible, naturalmente, espontáneamente, sin precipitación. En el proceso de vuelta será positivo no mezclar muerte con el contenido metafórico.

Dicho de otro modo, la metáfora en general permite una aproximación creativa y directa a toda clase de objetos, especialmente a los complejos como la muerte. Tiene algo de evasión, de elusión y de sublimación.

El nivel de evolución de la conciencia que emite define la pertinencia de la metáfora. Y la complejidad de la conciencia que interpreta posibilitará la mejor comprensión del concepto base –en este caso, la muerte– dependiendo del modo en que intervenga sobre la interrelación de éste con el contenido metafórico, para transferirle un cierto conocimiento.

El resultado puede ser clarificador, pero, en tanto que indirecto, también puede ser erróneo o falsamente lúcido. Una excesiva claridad

puede deslumbrar y el deslumbramiento no ayuda a ver. Por eso es preciso favorecer que se diferencie entre objeto de conocimiento y metáfora, no confundirlos isomórficamente y comprenderlos como una aproximación provisional abierta al cambio. Este cambio puede equivaler a continuar elaborando la metáfora, enriquecerla o sustituirla por otra o rechazarla.

La metaforización es una técnica de enseñanza cuyo mayor filón quizá esté en la naturaleza y en su propia didáctica. La enseñanza de la naturaleza puede ser respetuosa o violenta. En tanto que recurso, es sólo una posibilidad. La efectividad de su didáctica no depende tanto de ella misma como de la capacidad pedagógica interpretativa de cada conciencia, de cada ser. Dicho de otro modo: la naturaleza enseña enseñándose, pero su efectividad dependerá del discípulo y de la didáctica de los educadores o maestros exteriores. Casi siempre ocurre que sin enseñanza no hay aprendizaje formativo. La cota de formatividad depende de cada conciencia emisora y receptora. Por tanto, la naturaleza puede enseñar para comprender y comprender para evolucionar o puede ser un recurso estéril.

Muchos maestros utilizan metáforas proporcionadas por la naturaleza para enseñar cuestiones esenciales. Su estado de conciencia y sus propósitos formativos, así como la complejidad inherente a la metáfora misma, determinan tanto su elección como su sentido educativo. En efecto, cada metáfora asocia una complejidad de conciencia determinada respecto a su objeto de conocimiento. Así mismo, su fertilidad dependerá de la complejidad de conciencia del intérprete. A un niño de diez años puede no decirle nada una metáfora inadecuada. En este caso, puede darse reflexión (rechazo) o prejuicio (elaboración errónea o gratuita).

Por tanto, las metáforas de la naturaleza son recursos metodológicos que pueden utilizar los maestros para educar desde y para la conciencia. Pero dependerán de sí mismos, de la metáfora en sí y de los alumnos. De ahí que deban meditarlas suficientemente antes de comunicarlas. Una buena metáfora es un tesoro didáctico y es de uno o pocos usos: no hay derecho a desperdiciarla o a usarla mal. En ese caso es preferible no sugerirla ni expresarla.

Las buenas y adecuadas metáforas aproximan fácil y eficazmente al conocimiento de la muerte. Serán buenas y adecuadas no sólo si caen en el punto justo del estanque, sino si generan amplias ondas de conciencia. En este sentido, quizá pudiera hablarse de «metáforas estrechas» y de «metáforas resonantes» o algo parecido. Sin embargo, las «metáforas formativas» serían aquellas que repercutiesen en la profundidad del ser –y no sólo en su horizontalidad–, más allá del conocimiento que se tuviera o que se ignorara sobre la muerte.

Dentro de estas «metáforas 3D» destacan las que podríamos calificar como «metáforas universales». Son aquellas que serían adecuadas, a la vez, para un niño y para un premio Nobel. Dependerán de la conciencia del maestro, de quien puede formularlas en un momento oportuno. Desde luego, como se ha dicho, también de la receptividad del alumno, del estudiante o del profesor.

Esta receptividad no equivaldrá a la posesión o no de conocimientos o significados personales previos, que suele ser el más grave obstáculo para la comprensión. Dependerá de que la metáfora se interprete a sí misma en su conciencia, de que se refracte en su conocimiento y de que fertilice su conciencia. Por ejemplo: hemos verificado que una misma metáfora dicha por un niño, por un compañero cercano o por un investigador de relumbré internacional puede interpretarse de modos radicalmente distintos por un profesor. En este caso, el conocimiento del docente asocia dificultades de aprendizaje en el acceso. Análogamente, las podría haber en su proceso y en su desembocadura.

La principal variable de la enseñanza basada en metáforas es el maestro formulador de la metáfora. De ellos hay dos grandes clases: los despiertos, los semi despiertos y los dormidos:

- Los segundos y los terceros componen la casi totalidad de la humanidad. Como la noosfera no está aún en un nivel elevado de complejidad-conciencia, lo habitual es encumbrar metáforas de semi despiertos, con independencia de que digan tonterías o no.
- Los primeros a lo largo de la historia se han llamado budas, en recuerdo a uno de los primeros pedagogos de la humanidad que despertó. Sólo éstos, en propiedad, podrían llamarse maestros (no hace falta la mayúscula, porque todos escribieron su vida con minúsculas). Cuando uno de estos maestros genera una metáfora para enseñar, por ejemplo sobre la muerte, su impacto profundo en la conciencia receptora está asegurado. Y casi con seguridad sus metáforas serán «3D» y «universales. Por tanto, son las de mayor interés educativo. Lastimosamente, la Pedagogía de Occidente no les estudia como epítomes de la formación, de la conciencia. Por eso hemos señalado que la verdadera sabiduría y los maestros componen otro tema radical junto a la muerte y su Pedagogía.

Con estas cauciones y consideraciones previas, podemos aproximar-nos al significado de la muerte a través de algunas metáforas. Presentamos unas cuantas tomadas de la naturaleza, otras sociales y otras de la vida cotidiana. Todas ellas pudieran ser potencialmente formativas:

- Metáfora del reloj que de repente se para, de la bombilla que, sin avisar, se funde o del vehículo que súbitamente se avería: La muerte

siempre sorprende, aunque esté anunciada. Un día cualquiera a una hora imprevista el reloj se parará, la bombilla dejará de lucir en nuestro cuerpo o el coche se quedará tirado en la cuneta.

- Metáfora de la escalera mecánica: Normalmente la vida es como una escalera mecánica. En su parte final, sea alta o baja, sigue funcionando mientras escupe a la gente y a los carritos. En otras ocasiones, la escalera está parada, e igualmente al recorrerla salimos de ella. En otras, comienza a funcionar cuando detecta nuestra presencia (peso). En todos los casos, al final, la escalera nos termina, nos deposita fuera y nos impulsa a seguir avanzando en otro plano.
- Metáfora de la deuda: En una carta a Gerhard Fankhauser, profesor de Biología en Princetown, un Einstein envejecido expresa su idea de muerte, conceptuada desde una autoconciencia experimental e histórica:

Para alguien que ha sido vencido por la edad, la muerte vendrá como una liberación. Es algo que siento con intensidad, ahora que yo mismo he envejecido y he terminado por considerar la muerte como una vieja deuda, que al final hay que pagar (Blanco Laserna, 2012, 163).

Aunque pueda parecer la clarificadora metáfora de un eminente cerebro del siglo XX –como diría René Maheu, director general de la UNESCO en 1969–, nadie es vencido por la edad, porque la edad sólo vence al ego, que esencialmente no somos. Y, desde una perspectiva esencial, radical, la muerte no es ninguna clase de deuda que haya que pagar. Eso es una bobada neurótica.

- Metáfora de la igualación, como las necesidades biológicas: Finalmente, desde un punto de vista biológico, todos morimos de una forma semejante. Nos igualamos en el acto de morir, como nos iguala la cola del supermercado. Pero sobre todo nos igualan las necesidades y procesos fisiológicos. Esta igualación se produce en la misma especie y con otras especies. Por ejemplo, de acuerdo con Margarita Salas: «Los gusanos y las personas comparten muchos procesos funcionales». Por tanto, la igualdad no nos aleja ni de la naturaleza, ni de la democracia, ni de la educación inclusiva. Todo depende de cómo se mire este factor de la complejidad. La realidad, que es no-dual, es que todo es muy idéntico, muy desigual y muy semejante a la vez.
- Metáfora de la pérdida de todo lo acumulado en vida: Es una derivación o un contenido de la metáfora de la igualación. A este sentido apunta la meditación de Young: «La fortuna de los ricos, la gloria de los héroes, la majestuosidad de los reyes, todo acaba en un: «Aquí yace»». Esta conciencia es real y formativa. Sin embargo,

está permanentemente relegada por la saturación de la sociedad del egocentrismo en que vivimos. Recordemos que el tío Gilito, el pariente rico del pato Donald, se daba baños de dinero. Nunca se dio, lógicamente, un baño de tumba, a lo Neruda. En este contexto puede ser útil recordar que el ego es un acumulador.

- **Metáfora del dormir:** Es una de las más sencillas y didácticas. Muchos autores han recurrido a ella, haciéndolo equivaler al dormir a una «minimuerte». Dice Gabilondo (2009, 106-107):

Al dormir [...] En cierto modo, nos ausentamos, nos vamos. Por eso es tan entrañable, tan sorprendente, tan misterioso, ver dormir a alguien [...]. Tiene el sueño un aire de sorbo fresco, de vez en cuando, de vez en vez, que nos alivia no sólo porque nos repara sino porque nos propicia una suerte de resurrección a la muerte de cada instante. Y tiene algo de gas el insomnio, una pérdida de oxígeno, un aire enrarecido, el anuncio de un fallecer de una vez por todas.

- **Metáfora del cambio de residencia:** El recurso a la morada o a la residencia es otra metáfora habitual de varios autores. Por ejemplo, dijo Marco Aurelio que: «Morir no es otra cosa que cambiar de residencia». La pregunta clave de esta metáfora no es preguntarse por la nueva residencia y sus condiciones, como hacen las religiones que estafan, sino: ¿quién cambia de «residencia»?
- **Metáfora de los ríos:** Morir es terminar, de un modo semejante a como mueren los ríos en el mar.
- **Metáfora de las nubes:** Cuando alguien muere, las nubes se disipan. No se van, siguen ahí, pero han dejado de ser nubes. Éste es el significado aproximado del Ki en el taoísmo.
- **Metáfora de las olas de mar:**

Es como si todos fuésemos olas del mar: estamos en la superficie pero el mar tiene mucha profundidad. El océano Pacífico tiene nueve kilómetros de profundidad, y una pequeña ola de la superficie nunca sabrá que tiene tanta profundidad, aunque sea su propia profundidad porque no está separada del océano. Se quedará aferrada a su pequeña identidad, tendrá miedo a morir, tendrá miedo a perderse en esa inmensidad, en el océano infinito. Pero la verdad es que la muerte de la ola no es una muerte, sólo es el principio de una vida eterna (Osho, 2010, 42).

- **Metáfora de la luz de la casa:** Una buena aproximación a la pregunta esencial del cambio de residencia la da Osho (2013, 168-169), a partir de la observación del interior y el exterior del fenómeno:

La muerte es pura ficción: es algo que no ocurre, sino que sólo parece ocurrir... Así parece desde el exterior. [...] Ves todos los días que alguien muere, pero no tú, no te ves morir a ti mismo» [...] En la vida real las campanas nunca tañen

por ti [...] Siempre verás a alguien muriendo; por tanto, la experiencia es objetiva, no subjetiva.

El otro no está muriendo realmente, sino sólo cambiando de casa. Su fuerza vital se traslada a una nueva forma, a un nuevo plano. Sólo el cuerpo queda sin energía vital, pero el cuerpo nunca la tuvo.

Es como cuando en una casa oscura arde una vela y se ilumina todo. Incluso desde fuera se puede ver la luz en las ventanas, en las puertas, pero la luz no forma parte intrínseca de la casa. En el momento en que se apague la vela, la casa se quedará a oscuras. En realidad, siempre ha estado a oscuras, y sólo tenía luz gracias a la vela [...]

Lo que te da la impresión de que está vivo es tu fuerza vital, tu ser, que se difunde por el cuerpo, que llena el cuerpo de vida. Lo único que ves cuando muere una persona es que ha desaparecido algo. No sabes a dónde ha ido, si se ha ido a alguna parte o simplemente ha dejado de ser. La ficción de la muerte se crea desde el exterior.

página intencionadamente en blanco

Sociedad, pedagogía y educación radical

La muerte no es tema fácil para la sociedad actual e inmediatamente futura, por dos razones básicas: su alejamiento de la naturaleza, que la impulsa hacia la aceleración, y su inmadurez generalizada, que la empuja hacia la exterioridad. Ambas causas provienen de una complejidad de conciencia disminuida que ha sido sustituida por un egocentrismo social y personal, que es el gran lastre para la evolución interior del ser humano. Al ser otro tema radical, tampoco ha sido percibido por la Pedagogía.

La muerte es un tema natural donde los haya. Los mejores maestros en el morir, como dijo Vujmir, son los animales. Los animales, cuando sienten la cercanía de la muerte, buscan un rincón tranquilo y mueren. La desconexión del ser humano con la naturaleza provoca la muerte de los dos. Desde esta perspectiva, la relación respetuosa con la naturaleza de los pueblos indígenas originarios de Latinoamérica, África, Asia... es un referente que algunos sistemas educativos, como el ecuatoriano, han sabido recuperar e incluir en el marco del «buen vivir». Además de un extraordinario desarrollo inclusivo, este país tiene la única constitución del mundo que concede derechos a la naturaleza. Ahora bien, ¿cómo es posible que algo así pueda ser excepcional?

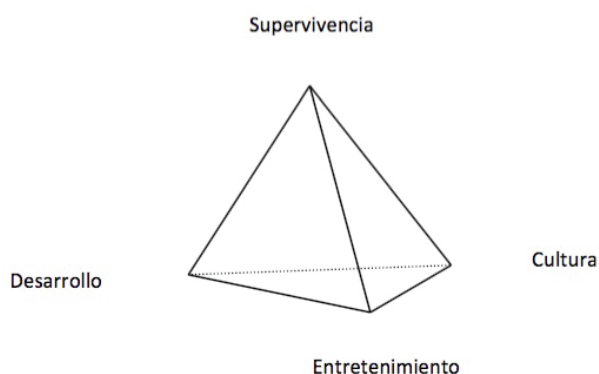
Que la sociedad sea inmadura quiere decir que grandes masas de población adulta responden a patrones propios del estadio preoperatorio y adolescente (Herrán, 2008). Dicho de otro modo: en cuestiones de conciencia «hay muy pocos seres humanos que hayan superado la etapa del parvulario» (Osho, 2010: 44).

Los niños del estadio preoperatorio piagetiano juegan y viven la muerte de un modo natural, incluyente, no dual. Como hemos dicho, se puede

aprender de ellos. Pueden ser buenos maestros (Herrán, 2015). El problema no está en ellos. El problema está en los adultos cuya razón egocéntrica se ha estancado, ha dejado de crecer, aunque no lo parezca, porque se ha disfrazado de conocimientos acumulados y experiencias. Como consecuencia de ello, las sociedades tienen otros intereses, que estructuran políticas, organización, educación, conciencia ordinaria y vida cotidiana de la mayor parte de sus ciudadanos. La conciencia extraordinaria (no condicionada, universal) en ellas es excepcional.

La anatomía de las sociedades modernas es tetraédrica. Sus vértices son la supervivencia, el desarrollo, la cultura y el entretenimiento.

Figura 2: Referentes de la sociedad.



Su fisiología centra su dinámica más en unos vértices que en otros. Puede ser autoritaria o predemocrática. En todas la democracia está inédita. Lo que se llama democracia no es más que un embrión de la democracia, una pseudodemocracia o una democracia en un estadio egocéntrico o inmaduro (Herrán, 2003b, 2004b, 2004c).

El tetraedro define, desde sus cuatro lados y vértices, la geometría de una esfera. Por tanto, tiene un centro. El centro de cualquier sociedad es la conciencia de su educación. En un estado elevado se realiza en una *paideia*, que puede ser más o menos inhibida, desarrollada o consciente. El reflejo del centro tiene lugar en el interior y el exterior de las personas y de sus realizaciones, carencias y errores.

Al confundirse con escolaridad, normalmente no se suele prestar conciencia a la educación, comprendida como un contexto evolutivo interior y exterior de las personas. El interior suele estar desolado, yermo. Lo contrario a ello y más afín a la *paideia* es la exhortación atribuida a Confucio: «Ocupa tus pensamientos en la educación». Esta máxima no es sólo para profesores o pedagogos, sino para toda persona consciente, no egocéntrica, que sienta, razone y trabaje, desde lo concreto y cercano, anhelando una mejor humanidad.

Se refiere al propio cultivo más allá de los *ismos* y de sus *ismos*, a la educación global comenzando por la propia, con el fin de trascender la conciencia ordinaria, cuya dinámica no sólo está muy saturada de prejuicio, sino que lo robustece, queriendo o sin querer. Con una autoformación pedagógica (es decir, relativa a la educación) más ajustada, más compleja o acertada, se incrementaría la probabilidad de avanzar de forma más consciente y eficiente hacia la sociedad del conocimiento, hoy muy lejana. Sería más fácil, por ejemplo, llenar de contenido más útil a las posibilidades que da la democracia, al menos en lo que se refiere a la administración política, a los medios y a las familias, conceptuados como agentes educativos o educadores de hecho.

La sociedad actual tiende a supeditar su dinámica a uno o más vértices exteriores, no a su centro. En las coordenadas actuales, tiene poco sentido el discurso sobre la importancia de la educación para la sociedad, porque el atraso pedagógico es un factor cultural muy generalizado. Por otro lado, es una necesidad importante y urgente y es una obviedad sólo comprendida en parte. Y como no se entiende, se utiliza, se exterioriza y se sesga. Entonces, deja de ser educación. Sobre la verdadera educación no se discute, debería existir consenso y comprensión. Es como polemizar sobre si los minerales son necesarios o no en la nutrición. Para ello una clave es la conciencia de esa sociedad sobre su propia educación.

Por ejemplo, España es un país educativa y pedagógicamente muy atrasado. No sólo es escasa su cultura general. La comprensión educativa, como parte de esa cultura general, está, en general, sesgada. Una prueba de ello es el prejuicio y el desconocimiento social hacia la Pedagogía. Hace poco una apreciada investigadora del ámbito de la educación artística publicaba un trabajo en el que se refería al constructo «pedagogías tóxicas». ¿Tiene sentido esta expresión? «Si es tóxica -le dije-, no es Pedagogía». Es tan absurdo como hablar de «Medicina asesina» o «Arquitectura demoledora». No es socialmente saludable desacreditar gratuitamente el término «Pedagogía» y la principal ciencia de la educación cuando más se necesita.

También he observado esta actitud prejuzgada en Brasil. En un evento, el filósofo crítico Flickinger (2014) oponía «Pedagogía crítica» a la «Pedagogía», a la que atribuía calificativos como: «tradicional», «en boga», «formal», «burocrática», «cientista», «empírica», «normativa», «que no acepta las diferencias individuales», «que realiza una práctica no inclusiva», etc. El mismo tono peyorativo permanente estaba dirigido a «los pedagogos». Estas asociaciones gratuitas referidas a la ciencia principal de la educación y a sus profesionales carecen de rigor científico y de responsabilidad social. Están más centradas en el propio minarete -en este caso, la «filosofía crítica»-, considerada como «el final del camino» y podrían tener un efecto

adoctrinador, sobre todo en quienes asumen, esperan y aplauden tales atribuciones.

Cuando acusaron a Sócrates de sofista, achacándole lo que a los denunciantes era propio, dijo: «La Educación no se puede prostituir: la prostituye quien la enseña, como un pesado fardo, para recibir el estipendio». «No se prostituye quien favorece que prenda el conocimiento como fuego y enseña el sentido de la existencia». La Pedagogía, en tanto que ciencia, no es arbitrariamente calificable y menos descalificable. Si se hace, es preciso fundamentarlo. En todo caso es una ciencia compleja. No es neutral referirse a «Pedagogía» en vez de a «práctica rancia» o a «mala práctica». No es correcto atribuir a una ciencia todos los males que el propio *ismo* –que sí es una tradición, la «tradición crítica»– dice solucionar. Este tipo de «contribuciones» fomentan el prejuicio en los científicos, en los profesores y en los estudiantes, y suelen tener lugar por intereses sistémicos. No sirven para construir ciencia. Sólo incrementan la hondura de las grietas y la altura de la dualidad, y por eso su aportación más importante es tóxica para todos.

La Pedagogía debería ser, junto a la propia Medicina, la ciencia más popular. Necesita fortalecerse, por el bien de la sociedad. No puede darse credibilidad a quien la prejuzga, desacredita y actúa por intereses egocéntricos proxémicos (casi siempre relacionados con la conquista o control de «terreno» para su disciplina o su enfoque).

Cuando la enseñanza se planifica según los contextos educativos, se hace en función de Brasil, de España, de Latinoamérica o Europa, de la localidad X, etc. Desde el enfoque de la realidad que seguimos, el contexto más relevante para la educación es el que percibe el interior de la sociedad desde su complejidad-conciencia. Con esta mirada, lo relevante para la educación es observar, como se ha dicho, que no estamos en la sociedad del conocimiento. Estamos sólo en la sociedad del acceso a la información y del egocentrismo (Herrán, 2008).

No podemos estar en la sociedad del conocimiento porque, generalmente, el conocimiento no se desea. Se desean conocimientos sesgados en el mismo sentido del soslayo propio. Como consecuencia de ello, estamos en la sociedad de la ignorancia generalizada. Como madurez se opone a egocentrismo y a ignorancia y el egocentrismo (personal, institucional, social) y la ignorancia lo saturan todo, confirmamos que estamos en la sociedad de la inmadurez o en una sociedad adolescente. Desde esta consideración caben unas deducciones sobre este contexto social:

- Es el contexto de contextos. Por eso es independiente o común a los entornos particulares internacionales, regionales, nacionales, locales o de los centros educativos.

- No sólo es condicionante de todo lo que ocurre (bueno o malo) y no ocurre en educación: desde una educación redefinida, más profunda, es el más importante objeto de cambio educativo.
- Su amplitud no debería ser un obstáculo para no poder considerarse de un modo concreto, en síntesis con los entornos o contextos menores. Es como el aire, que satura todos los rincones.

Pese a ello, su protagonista se llama a sí mismo *Homo sapiens sapiens*. O sea, el *Homo* dos veces *sapiens*. Pues bien, ahí radica la causa del problema. Porque el camino fundamental no es el del saber. Tampoco el del saber que se sabe, y menos el de la soberbia de saber o de creer saber. Decía Zambrano (2011) para la filosofía algo aplicable: «Soberbia de la razón es soberbia de la filosofía, es soberbia del hombre que parte en busca del conocimiento y que se cree tenerlo».

Desde esta referencia sólo nos quedan tres caminos: la búsqueda, el diálogo y la pérdida. Los tres son largos. No es posible emprenderlos sin cantimplora de humildad, o sea, sin no-conocimiento de calidad. Este *Homo* y sus realizaciones (ciencias, religiones, culturas, tradiciones, educación, barbarie, etc.) sabe que sabe, pero no es consciente de lo ignorante que es. Newton (1686) dijo: «Lo que sabemos es una gota de agua; lo que ignoramos es el océano». Edison no se quedó atrás: «No sabemos ni un cienmillonésimo de nada» (en Josephson, 1959). Cuando investigadores de este calibre asumen que su conocimiento forma parte de la nube del no saber, ¿qué pensar de nosotros?

Es una prioridad educativa contribuir a que las generaciones nacientes sean cada vez más y mejor conscientes de su ignorancia real. Es esencial, por propio, que la Pedagogía y la educación, cada una en sus planos, lideren el proceso radical de cambio. Transcurriría desde la actual sociedad del acceso a la información a la sociedad de la ignorancia consciente, o del *Homo sapiens sapiens* al *Homo sapiens ignorans*.

Ése sí sería el atrio de la sociedad del conocimiento. Pero esto no es una novedad. Ha habido varios maestros *Homo sapiens ignorans* que, por tanto, han vivido en este estado de conciencia. Lo enseñó Confucio (1969) hace 26 siglos. En el «Lun Yun» se puede leer la siguiente enseñanza: Confucio le preguntó a Yeu, un discípulo: «Yeu, ¿qué es el conocimiento?». Ante su incapacidad para responder, el maestro le dijo: «Saber que se sabe lo que se sabe y que no se sabe lo que no se sabe. Llamemos a eso conocimiento». Con posterioridad Sócrates lo dijo de un modo más impreciso.

El acceso a la sociedad del conocimiento tiene ante sí al menos dos empalizadas didácticas que superar:

- a) Empalizada del *cuasi Homo sapiens ignorans*: Es la más fácil, porque no está disfrazada. En esta primera valla se distinguen

quienes saben, quienes no saben y quienes saben y lo niegan a los demás, pero no a sí mismos, porque, de hecho y en la intimidad, saben de su ignorancia. A pesar de ello, a veces, cuando conviene, pueden olvidarlo intencionalmente. Esta dificultad es accesible principalmente desde el exterior (profesionales, políticas de alfabetización, etc.), aunque requiera la apertura interior desde una voluntad y motivación suficientes. La diferencia de este *Homo* con el *Homo sapiens ignorans* es que, a priori, no desea saber desde su relativa conciencia de ignorancia. Quizá sí, en cambio, una vez que la resistencia de acceso (barrera interior) se hubiera disuelto.

b) Empalizada del *Homo sapiens sapiens*: Es la más difícil, porque está mimetizada. Es la de los conocimientos sesgados. Fundamentalmente es accesible desde el interior de cada ser, aunque pueda haber apoyos externos claves (maestros, libros claves, etc.). Es compatible, no obstante, con la primera valla. En ella se encuentran quienes son ignorantes, pero no por su escaso saber o su grado de desconocimiento, sino por su modalidad de conocimiento: Sólo están abiertos a los discursos y fenómenos que ratifican, confirman, enriquecen, fundamentan, aseguran, validan, prueban, reconocen, etc. los propios puntos de vista. Cuanto más avanzan, más se empobrecen personalmente y más se alejan del conocimiento de la realidad a la que se refieren. Al alejarse de ella, saben menos de ella en sentido estricto. Además, cuando más profundizan en sus razones, menos dudan de que su *ismo* es el trayecto acertado y con mayor claridad creen que los demás son los que se equivocan.

De estas cosas un individuo, una institución o un sistema mayor pueden dar cuenta o no. Una reacción egocéntrica habitual –a modo de principio de Arquímedes aplicado– es que cuanto menos saben de algo y más informados están más optan por hablar de ello. Lo rodean con su palabrería, desde la que de vez en cuando disparan, pero suelen errar. Esto es particularmente insufrible cuando un *Homo sapiens sapiens* es conferencista en un congreso u otro evento. Y es peligroso, si es docente. De ahí la importancia de la formación, de la autoformación.

Otra forma de reconocerlo es que suelen ser más ecos que voces. Estos hábitos suelen darse en toda clase de personas y en todos los temas, pero es especialmente abundante y típico en Pedagogía. Este fenómeno, así mismo, debería ser detectado y rectificado por la autoformación. Pero, al ser un comportamiento egocéntrico o relativamente profundo, la formación habitual no llega. Sin embargo, como dice el proverbio chino, el problema no es que

el pozo sea demasiado profundo, sino que la cuerda es demasiado corta. Además, con frecuencia no se quiere salir, porque no se quiere abandonar el tinglado del propio personaje. Se prefieren las sombras del fondo de la propia caverna que salir de la cueva a la realidad del exterior, que incluye el sol, el viento y la lluvia.

El fenómeno parece ser relativamente independiente de la formación académica, ya que puede encontrarse, sin buscar, en políticos, periodistas, filósofos, pedagogos, profesores, psicólogos, etc. Suele darse además en la mayor parte de los intelectuales más lúcidos. Es como si su elevación intelectual consistiera precisamente en eso. De entre ellos, un caso especial es el de aquellos cuyo discurso consiste en la apertura, en la importancia de abrirse a otros puntos de vista, en el intercambio y el diálogo, en huir de toda ideología, etc. y que, ante las preguntas que sean, responden a todo con un pensamiento indoctrinador o previsible (el mismo que el de otros de su mismo *ismo*), y, ante alumnos o colegas, no se permiten o no quieren querer reconocer que desde sí no saben, que carecen de conocimiento propio.

Globalmente podríamos denominar a este fenómeno la «apertura sesgada». Aunque este camino pueda conducir a una cátedra universitaria, a ser considerado una eminencia científica y social o a un Premio Nobel, es un fracaso formativo.

Esto no es y a la vez es una contradicción. Y esto no es una contradicción. De hecho, es un absurdo que se reconoce no pocas veces como una normalidad aplaudida. Este camino aglomera individuos notables que acaban por colectivizar y/o institucionalizar el conocimiento en torno a vórtices sesgados de naturaleza narcisista, que refuerzan la propia homeostasis, cuya exacerbación puede conducir a la rigidez, con independencia del tema en cuestión. Conduce a la tribalidad organizada en torno a autores, temas cotidianos, proyectos, etc., y, desde ahí, a percibir y reconocer de manera distinta a los que piensan de un modo idéntico o afín y a los que no.

Con variadas intensidades y temáticas, es un comportamiento característico de la conciencia ordinaria, en la que vive la inmensa mayoría de las personas. Es una expresión frecuente, por tanto, de la sociedad del egocentrismo y, a la vez, una causa por la que no se accede a la sociedad del conocimiento: muchas autoridades (*auctoritas*) semi despiertas, salvo excepciones, están desorientadas.

En el contexto actual sólo existen tres posibilidades generales: O somos ignorantes, o somos estafadores o somos conscientes. La ignorancia, que es mayoritaria, también puede generar, involuntariamente, un «efecto estafa». Los conscientes reales -no los que sueñan que lo son- son muy escasos. Por tanto, global o socialmente somos unos estafadores. Estamos entregando a las generaciones emergentes y jóvenes una construcción muy inestable, una especie de pirámide invertida que difícilmente se tiene en pie. No es la pirámide demográfica, de la que tanto se habla, sino la pirámide educativa, mucho más sutil y silenciosa.

El ego temporal -centrado en «nuestro» presente-, comprendido como referente motivacional, también es un hecho. En muchos casos, nos importamos más nosotros que nuestros hijos, aunque digamos lo contrario. Y en casi todos los casos, priorizamos nuestros sistemas a cualesquiera otros o a la posible evolución de la humanidad, de la que apenas se habla y que es otro tema radical.

Como síntesis de todo lo anterior, no parece que nos interese mucho diferenciar entre lo prioritario y lo accesorio. Se prioriza la acción y no su sentido. Y esto es muy grave, una gravedad inadvertida. Para ilustrarla podemos recurrir a dos analogías:

- La primera es habitual en la educación infantil: Los niños a los 4 años estudian la pirámide de los alimentos. Distinguen entre los que hay que tomar en poca cantidad (chuches, bollos, fritos, etc.) y lo que conviene tomar en mayor proporción: verdura, fruta... Esta desigualdad es una clave de la salud, del equilibrio que permite el desarrollo saludable. A partir de aquí, todos los alimentos deben ser variados, de calidad y suficientes en cantidad.
- La segunda es la historia de la serpiente democrática. Cuentan que una vez la cola de una serpiente le dijo a su cabeza. «¡Cabeza, reclamo igualdad! ¡Siempre vas delante! ¡Deberíamos turnarnos...!». La cola no sólo no lo veía justo: es que, como cola que era, no veía nada. Haciendo caso omiso de este detalle, la serpiente, que tenía cerebro y era democrática, valoró y aprobó la propuesta, porque el razonamiento le pareció impecable. Así pues, la cola se puso delante y el animal comenzó a reptar con un estilo extraño. Pero como la cola no tenía ojos y los de la cabeza no percibían más que el pasado, cayó a un precipicio y se mató (entera).

La ausencia de criterio, la ausencia de orden trae como consecuencia una humanidad descompensada. ¿Qué ave o murciélago podrían volar moviendo una de sus alas y desatendiendo la otra?

Fundamentos de metodología para una formación radical e inclusiva aplicable

1. Algunos aspectos generales o polivalentes

Tanto en el plano individual como social, la metodología de aproximación y comprensión de la muerte puede comenzar con la conciencia de su necesidad u oportunidad. La muerte es una necesidad como fenómeno y como conocimiento. Está relacionada con la necesidad y oportunidad de educación, de ciencia, de filosofía..., para mejorar las condiciones de vida, o sea, de existencia y de conciencia. Siendo así, para reconocer esa oportunidad puede ser necesario a veces que el conocimiento de la muerte se sitúe en el marco de un proceso evolutivo más amplio que las muertes concretas, que realce su categoría comprensiva general para aproximarla más al fenómeno real.

Social y personalmente, todo lo que favorece el mayor y mejor contacto con uno mismo es un camino que, al final, comunica la existencia con la muerte. Por eso, reflexionar, indagar, replegarse, interiorizarse, buscarse, sea profunda o superficialmente, en el exterior o en el interior, desde el pensamiento o desde la meditación, etc. también pueden comprenderse como aproximaciones a la muerte.

Por ello, desde una perspectiva filosófica, escribía Kafka que: «La necesidad de metafísica no es más que la necesidad de la muerte». Y Montaigne (2012) expresaba que: «filosofar es prepararse a morir» (p. 89). Desde el otro lado del campo, Deshimaru (1982) identifica meditación con la práctica de la meditación -«zen es zazen»-, que identificaba con un «entrenamiento para la muerte» (p. 115). Y Osho (2010) expresa: «No has

visto la muerte. Para verla sólo hay dos posibilidades: una es la meditación profunda y la segunda es morirte» (p. 57).

La respuesta educativa de una Pedagogía con un enfoque radical e inclusivo pasaría por educar, por favorecer la formación, desde la observación de que lo que se considera educación todavía no lo es plenamente. La formación, en este contexto, podría describir dos trayectorias didácticas complementarias con base en la conciencia:

- Rodear la circunferencia o educar la razón: Equivaldría a educar para interiorizarse, interiorizarse para descondicionarse (Maharshi, 1986; Krishnamurti, 2008), descondicionarse para liberar la razón creativa y liberar la razón para construirse. Es un enfoque indirecto realizado a través de la razón y el pensamiento.
- Dirigirse al centro de la circunferencia: Es meditar. Para meditar es preciso aprender la técnica asociada y practicarla. Hay muchas posibilidades y mucha investigación científica (neurológica y médica) que demuestra sus efectos, no sólo en el funcionamiento cerebral, sino en el sistema inmunitario, hábitos saludables, etc. Puede ser silenciosa o verbal, estática (*chan, zazen, yoga*) o en movimiento (*kin in, arte marcial*), ser específica, desarrollarse mediante otra actividad utilizada como vía de conciencia (caminar, la propia profesión, rutinas, observarse, etc.) (Herrán, 1998) o ser permanente (Osho, 2010), etc.

Ambas trayectorias son independientes de contextos y circunstancias particulares. Nuestra opción metodológica con base en la complejidad, a la vez radical y externa, reconoce que, entre las dos, la meditación es el camino principal, básico y más eficaz. Pero, contrariamente a grandes maestros clásicos, como Siddharta Gautama, o contemporáneos como Maharshi (1986), Osho (2010) o Krishnamurti (2008), no desechamos la razón, el análisis, el pensamiento, etc. Es más, por un lado pueden ser buenos e incluso necesarios medios de aproximación crítica. Por otro, cabe la tercera vía -por ejemplo, la razón puede ser una vía de conciencia y una observadora de la mente- o la síntesis de ambas que, de manera muy resumida, puede esquematizarse en dos pasos:

Un primer paso en su avance en conciencia es descondicionarse. Descondicionarse es desidentificarse y librarse de la dependencia de las propias tradiciones, prejuicios, apegos, inercias, apariencias, creencias, etc. Requiere de una Pedagogía disolvente o destructiva, con fines obviamente formativos, en tanto que pedagógicos, cuyos cimientos apenas se han diseñado en el marco normal de esta ciencia. Incluso para algunos puede parecer escandaloso. Pero destruir, desmontar, deshacer, desaprender, etc. son acciones fundamentales para la educación, se reconozca o no, a

las que desde la educación habitual no se ha prestado casi ninguna atención. Otras disciplinas aparentemente alejadas, como la tradición *chan* o *zen*, la han desarrollado, practicado y evaluado de un modo excelente y eficaz.

No obstante, su desarrollo es la mitad del camino. Equivale a vaciar la propia taza de aquellos aprendizajes y conocimientos previos que dificultan o condicionan la formación. La formación requiere transformación. Y toda transformación puede resultar dolorosa, punzante. Puede requerir, como dijo Dewey (1989) al definir los requisitos de la acción reflexiva, «creer en la posibilidad de error, aun de aquello que tenemos por más cierto y querido». Aunque lo dijera Dewey, es un hábito inédito poco enseñado y menos practicado por investigadores y por profesores. A su modo lo apuntó Einstein, cuando dio que costaba menos desintegrar un átomo que retroceder un mm en las propias convicciones.

La mayor dificultad para la autoformación tiene que ver con la inercia de acumulación, con la resistencia a reconocer la parcialidad y a perderla, con el miedo a abandonar en actual «seno materno» (que puede adoptar formas diversas), con el miedo a la muerte (de lo viejo) y su comodidad o a la mutación o al renacimiento (de lo nuevo). Normalmente nadie – pensemos en los profesores, investigadores, formadores de profesores o en cualquier otro educador, profesional o no– está dispuesto a ceder, a perder, a renunciar, a rectificar, a soltar, a transformarse, a formarse... Hacerlo es verdaderamente inusual. Nadie quiere pasar por ningún episodio doloroso. Es mucho más seguro recurrir al pasado, a los conocimientos previos, a las propias tradiciones, a los propios tinglados profesionales, investigativos, sociales, intelectuales... sobre todo si el individuo cuenta con un buen cúmulo de avales que le confirmen que así y por aquí va bien. Lejos queda el «Sapere aude», de Kant, que, como máximo, puede ser un buen adorno para cualquier casa.

Una interpretación cognoscitiva, sináptica, orgánica de la dificultad subyacente, pensando en los profesores, puede ser la falta de vivencias en este sentido. Flores (2010) se refirió a los docentes diciendo que: «los profesores tienen más disposición a actuar, cambiar rutinas o desarrollar habilidades docentes específicas si son compatibles con el sistema de creencias del profesor y sus concepciones previas, que si chocan con él» (p. 243). Deducimos de ello que la formación inicial tendría algo que ver alguna vez con el necesario inicio del comienzo. Por otro lado, si las rutas neurológicas básicas no están trazadas en los cerebros de nuestros profesores, ¿cómo podrían enseñarlo a sus alumnos?

Nuestros metasistemas de creencias se basan en la acumulación (asimilando, acomodando o mediante otros procedimientos), en la

incorporación, en el crecimiento, en el descubrimiento, en el aferramiento al caballito de tiovivo (*ismo*, paradigma, enfoque, autor, tradición, hábito, práctica, convicción, creencia, innovación, etc.) y no en la pérdida, no en la muerte, en este sentido. Es como si la excursión de la vida estuviera planificada para la mitad del camino, para el ascenso de la montaña. Y no se hubiera pensado en el descenso, en la vuelta a casa.

La otra mitad del camino (segundo paso) es el autoconocimiento vía conciencia a través de la meditación (Maharshi, 1986).

2. Planteamiento de la acción educativa radical e inclusiva: la teoría de la mora

La educación se enfoca mal no sólo porque se comprende parcialmente (existencial y no esencialmente), sino porque su planteamiento o proyecto es también dual. En efecto, se identifica dualmente educación con escolaridad y escolaridad con sistema educativo. Esto también la excluye de su verdadera naturaleza y de las posibilidades formativas que la justifican. Ambas cuestiones están interrelacionadas, porque su mejor comprensión trae automáticamente el planteamiento congruente. Y el planteamiento formativo radical e inclusivo responde bien a lo que presentaremos bajo el epígrafe de la «teoría de la mora».

Al alumno se le considera el centro de la educación. Por todas partes se puede leer que el centro de la educación es el alumno. Y el centro de la educación no es el alumno. No lo ha sido nunca. Puede que una de las causas más claras del fracaso educativo de los sistemas escolares y de las sociedades provenga precisamente de creer que el alumno es el centro de la educación. Sería demasiado simple. No encajaría con la complejidad de la educación.

El niño, el adolescente o el joven son esperanzas evolutivas. Pero antes que eso, pueden reconocerse, en gran medida, como efectos o productos de la sociedad adulta.

Centrarse en el niño para educarle es un movimiento instintivo, una ilusión óptica-pedagógica. Es, *mutatis mutandis*, el mismo error perceptivo que se tiene cada día cuando el «sol sale» y «se pone», porque cada día, el sol ni sale ni se pone.

Tampoco en Medicina el centro de la atención sanitaria es el paciente. Alumno y paciente son centros entre otros centros (políticos, contextuales, organizativos, tecnológicos, exteriores, interiores, etc.). Son centros fundamental, pero no exclusivamente receptores, destinatarios u objetivos de la acción. Son los centros más sensibles y frágiles, pero no los únicos centros. En efecto, sin sanitarios no hay curación. Por eso, en una epidemia,

los primeros que se vacunan son los profesionales. Un tercer ejemplo es un viaje en avión. Ante una despresurización, el adulto ha de aplicarse la máscara de oxígeno antes a sí que al niño. Entonces, ¿quién depende de quién?

Estar convencido de que el centro de la educación es el alumno tampoco cambia las cosas. No basta con querer, ni con creer que el alumno sea el centro y que lo que se haga con él baste. Las palabras no cambian los fenómenos que intentan describir. A veces a lo que hace se llama educación. Y podría no serlo. Es como cuando, en una excursión, alguien se hace una herida. Supongamos que otro le intenta ayudar y que a lo que hace lo llama curar. Pues puede que lo haga y puede que su «cura» sea un estropicio. Algo parecido ocurrió durante cientos de años en la historia de la Medicina, antes de que se descubriera la importancia de la asepsia para evitar infecciones. Por tanto, el curar o no dependerán básicamente del conocimiento y de la formación, y no sólo de la voluntad, de las buenas intenciones o de la tradición.

Nuestra tesis se basa en una premisa: sin educadores no hay educación. Ahora bien, ¿quiénes son los educadores de facto? Sin sistema educativo no hay educadores. Sin familias que eduquen como mejor sepan, toda otra tarea externa será incompleta. Sin una sociedad culta y educada, ¿cómo puede haber familias educadoras?

Estas consideraciones nos llevan a preguntarnos: ¿por qué asimilar la estructura de la educación tácitamente a una figura concéntrica (con un centro: el alumno) o elíptica (con dos centros: escuela-familia o profesor-alumno), cuando la realidad no responde a estas geometrías?

La complejidad de la realidad educativa trasciende la geometría de la circunferencia, de la elipse, de la esfera, etc., porque en la educación no hay uno, ni dos centros. Hay varios centros: el profesor, el alumno, la familia, el centro educativo, el sistema educativo, los medios de comunicación, la administración educativa, la sociedad en su conjunto, la naturaleza que la envuelve, la historia, las tradiciones, el futuro, la Pedagogía, los investigadores y profesores universitarios, etc.

Por tanto, la geometría de la educación quedaría mejor representada por una aglomeración de esferas en interacción mutua y cada una con su centro. Y una mora la representa bien en este sentido.

En toda mora hay, a su vez, un centro. Si hubiera que definir un centro de centros, éste sería cada conciencia que observara o considerara la educación. Si todos y cada uno fuéramos conscientes de nuestra condición de centro de centros, consideraríamos comenzar la educación de nuestros alumnos por cada uno de nosotros, desde nuestra formación. Y si todos pensarán lo mismo, se definiría un comportamiento, con base en

la conciencia, especularmente opuesto al preoperatorio, con base en el egocentrismo.

Se actuaría de forma coherente, como si todo lo exterior (la educación de cada niño, la educación general, la evolución social) dependiera de nosotros. Y es que realmente es así: la observación depende del observador -no sólo teórica o estéticamente-, lo exterior depende de lo interior -fácticamente-, «no es posible cambiar el exterior sin cambiar el interior» (Krishnamurti, 2008).

Éste es un enfoque complejo con base en la propia conciencia, no en el propio ego. Considerarse centro de centros en este contexto no es ego, es conciencia. Equivale a comenzar la educación en y por nosotros mismos. A esta centración subyace humildad, no protagonismo; pero sobre todo subyace rigor fenoménico. Específicamente se refiere a educarse antes de pretender la educación de los demás. Es, como decía Confucio (1969), «primero hacer las cosas y después hablar de ellas». De otro modo, la realidad sería incoherente. No sólo una clave de la formación es la coherencia; la clave de la coherencia es la formación.

En Pedagogía y en Didáctica el camino más corto nunca es la línea recta. Es la línea curva. En este contexto, la línea recta transcurriría desde nuestra intencionalidad hasta ellos, tomándolos como centro. Y la línea curva no sería circular, sino espiral y multisentido. Su curvatura pasaría por nuestra conciencia, por el propio conocimiento, por la propia formación y por la conciencia de la acción educativa de todos los educadores de facto.

Es la formación la que condiciona y a veces determina la conciencia y lo que se observa desde ella. Es la que puede permitir o anhelar complejidad o es la que puede justificar, preconsciente o conscientemente, el rodearse, el omitirse, el hacer *by pass* con uno mismo o con la propia formación para ocuparse de todo (el alumno o hijo, la reflexión sobre la práctica, el currículum, la metodología, la evaluación, la inclusión, las TIC, etc.) menos de sí. En su momento consideramos este enfoque de la formación del profesorado el «error número 1 de la Didáctica» (Herrán y González, 2002).

Hacer *by pass* autoformativo con uno mismo es equivocarse. No incluirse normalmente en el escenario y la formación del día a día es un error de incoherencia que conduce a vivir en el error. Rodearse en este sentido es la condición necesaria para proceder desde una irresponsabilidad causada por inconsciencia, por inmadurez. Sin embargo, este comportamiento es habitual, masivo y está normalizado. Por tanto, podría aplicarse a todos los educadores de facto anteriormente citados y a la educación en general. Hoy día, no obstante, eso no se percibe. Ni se percibe con facilidad en los demás ni, menos, en uno mismo.

Que formulemos un planteamiento complejo, multicéntrico o multipolar de la acción educativa no significa que «la tribu entera eduque», como dice el proverbio africano, insiste el filósofo Marina o puede parecer deseable. Es justo al revés.

De acuerdo con nuestro enfoque general y la detección del posible error formativo antes apuntado en particular, antes de educar a uno de sus miembros, la tribu ha de educarse. Entendemos por «tribu» a cualquier sistema social (piénsese en una nación, un sistema educativo, un centro docente, una cultura, una religión, una empresa, una familia, etc.).

Ahora bien, ¿a qué equivale que la tribu entera se eduque?

- El requisito primero es querer educar, comprendiendo como educar acompañar el proceso de interiorización hacia el autoconocimiento.
- El segundo requisito es reconocer que la tribu no podrá educar a nadie mientras esté tribalizada.
- Lo siguiente es identificar el más importante potencial autoeducativo de las tribus que pretenden ser educadoras y lo que no lo es. Una tribu no se educará más incrementando o consolidando tradiciones, ritos, lenguas, historia, etc. Tampoco dependerá su educación de su mejor organización, de su TIC, de la mejora de su práctica ni de la formación de sus profesores. No se educará más esencial o radicalmente adquiriendo ni dando, como suele ser habitual y observable en nuestra sociedad.

Esta clave, que se fundamentaría en una eventual Pedagogía y educación del ego (Herrán, 1997; Osho, 2004) –otro tema radical, por tanto aún inédito–, consistiría en perder tribalidad. Porque si la tribu está condicionada, programada, identificada o tribalizada, en sentido estricto, todo lo que produzca o enseñe escorará o adoctrinará, queriendo o sin querer. Por tanto, no sólo no educará plena o esencialmente, sino que deformará conciencias desde el fomento de aprendizajes significativos y relevantes sesgados.

Mezclar educación con adoctrinamiento es como mezclar aceite con agua. El resultado es un deterioro del funcionamiento de cualquier motor. O como mezclar vino con agua. El resultado es una estafa.

De acuerdo con la teoría de la mora, el enfoque educativo de la tribu comenzaría con la desidentificación, descondicionamiento o desprogramación de todos los miembros de la tribu. El planteamiento educativo idóneo consistiría en que cada uno de sus componentes se tomarse a sí mismo como centro de sí y como centro de la tribu. Se trataría de actuar de dentro a fuera o desde cada uno para la formación de todos y la evolución

en conciencia del sistema tribal. Es decir, desde la formación de cada uno, para la educación de la comunidad, el grupo o el colectivo, considerado como el «elemento n+1» de la tribu. El elemento n+1 puede ser el miembro más egocéntrico o también el más consciente. (Puede parecer una entelequia pero, a veces, es perfectamente perceptible en una pareja, en un aula, en una familia o en otros sistemas cohesionados).

Una vez que la palanca de la formación está bien apoyada, pueden moverse grandes piedras. La más pesada, en este caso, es la de los propios condicionamientos tribales, la de los propios *ismos*. Si no se mueve esto, se dará vueltas sin parar alrededor del propio ego colectivo. La conciencia no se elevará en complejidad. Se describirá otra vuelta de la rueda de la vida, como dicen los hindúes. La geometría formativa no podrá pasar de circunferencia a espiral.

La diferencia entre ambas estructuras es significativa:

- Toda circunferencia es plana, tiene de dos dimensiones y carece de profundidad. En los sistemas sociales, las dos dimensiones son la rentabilidad y la organización, en sus más amplios sentidos. La tercera dimensión es la conciencia, pero en los sistemas egocéntricos -casi todos lo son- está inhibida. Su motivación responde, entonces, a un estado de conciencia ordinario o egocéntrico («desde sí y para sí») o de «acción y logro para mi sistema o mi interés».
- La espiral plectonémica ha desplegado la tercera dimensión. Su motivación surge y refuerza un estado de conciencia extraordinario o evolutivo, cuya orientación es «mi sistema para la posible evolución humana» o «mi *ismo* para la Humanidad, para la universalidad».

La espiral contiene la circunferencia realzada, como el producto contiene a la adición. Cuando un alumno aprende a multiplicar, suma mejor. Ni circunferencia se opone a espiral, ni adición a producto. Por eso, el resultado de una educación radical e inclusiva aplicada al condicionamiento o a la tribalidad no tiene por qué ser el abandono de la propia tribu. El resultado es formación en clave de una conciencia mayor o más compleja de ella, desde la que comprender y vivir de una manera más consciente: sin tribalidad, sin egocentrismo-.

Es más: exteriormente, puede parecer que nada ha cambiado. Pero interiormente, nada tiene que ver. Es como dos personas que caminan por el campo: una sabe a dónde va y otra describe círculos.

Para esta acción educativa, los educadores más relevantes de la tribu -por ejemplo, los profesores, los padres, los medios, las familias, la administración política, etc.- deben formarse antes en profundidad. Una vez formados, su acción educativa consciente será automática, espontánea.

Algo semejante a una *paideia*, que es sobre todo un estado de conciencia colectivo, tenderá a afianzarse y a desarrollarse más y más sobre sí misma, porque, una vez roto el bucle del ego del sistema, llamará a más conocimiento y a más conciencia, en sentido contrario a la entropía. Entonces, la educación de la sociedad desde sí y para su posible evolución podría tener lugar eficaz, lenta y paulatinamente.

Un corolario de todo lo anterior es que nada de esto será posible, entre otras cosas, con un concepto estrecho de educación ni de reforma de la educación. (Análogamente, no es posible educar en la conciencia de muerte con un concepto estrecho de muerte). Un concepto estrecho de educación viene determinado, entre otras cosas, por:

- Sus protagonistas: profesores y padres. Su ampliación incluiría como educadores a todos los agentes citados al presentar la teoría de la mora, y otros.
- El sentido de sus procesos: adquisición, vía recepción, descubrimiento, etc. Su ampliación pasaría por reconocer que muchos aprendizajes significativos y relevantes pueden ser no formativos (Herrán y González, 2002) y que descondicionar, soltar o perder (conocimientos sesgados, competencias, aprendizajes, etc.) es también fundamental.
- El ámbito a educar: la mente, la personalidad, el cuerpo, etc. Su ampliación redefiniría la formación y la razón e incluiría la conciencia, el egocentrismo, etc.
- Los contenidos de la educación: currícula oficiales y aspectos de la vida cotidiana, ordinaria. Su ampliación redefiniría la estructura de los currícula de dos a tres dimensiones e incluiría los temas radicales.

Y un concepto estrecho de reforma educativa se aplicaría sólo a los sistemas educativos. Su ampliación es justo la contraria. De acuerdo con la teoría de la mora, lo más urgente es un cambio de enfoque de cualquier reforma pedagógica, de modo que la asocie a la reforma educativa de todos los educadores sociales de facto y de todos los sistemas sociales menos del educativo (Herrán, 1993), cuya reforma debiera ser menos política-parcial y más consciente.

Un paso previo para poder imaginar y desarrollar este proyecto de reforma educativa total o de *nueva paideia* es, lógicamente, lograr un pacto de estado por la educación desde el que se pueda tanto dejar de remozar el sistema educativo como de condicionar la educación.

3. Currículo radical e inclusivo

La fiabilidad de la muerte ha sido preconsciente, pero nunca ha sido extraña. Se ha atendido siempre, aunque más y mejor en unas circunstancias que en otras, por unos sistemas que por otros.

Como el concepto general de vida es hoy dual, parcial, la muerte se ha asociado al fin, al fracaso, al desastre personal o colectivo de todo lo armado alrededor de la vida. Como consecuencia de ello, se evita. Pero no siempre ha ocurrido así.

Por ejemplo, los griegos clásicos no hacían con su teatro lo que nosotros hacemos con las escuelas. Los temas de la tragedia griega, desde sus orígenes hace 40 siglos con Tespis y después con Esquilo, se ocupaban más de la incertidumbre, o sea, de los dioses y la muerte. Los dos ámbitos continúan presentes hoy, pero han cambiado: siguen los dioses, con otras rigideces y otras convicciones, y ha cambiado la muerte. Aunque los intereses por lo incierto sigan latiendo, las escuelas sólo se ocupan de la vida y de lo que sus sociedades creen que es seguro o práctico para su estatus como sistemas.

Desde el punto de vista de las necesidades a que el currículo responde, la actitud generalizada o dominante es, bien científica, bien doctrinaria. Ambas afloran del árbol de una pretendida educación.

- La científica es la que, desde la duda, se caracteriza por dar respuesta a las preocupaciones y urgencias de la sociedad: «Cuando hablamos de ciencia y ciudadanía pretendemos hablar de la ciencia que ayuda y responde a las necesidades y preocupaciones de los ciudadanos» (Pérez Sedeño).
- La doctrinaria es la que, desde la ausencia de duda, narcisismo colectivo y una programación mental en permanente proceso de elaboración, ofrece respuestas que asegura ser ciertas, cuyo efecto en sus identificados es de taponamiento o evitación del conocimiento, de su autoformación o de la educación de su razón.

Además de los sistemas doctrinantes, hoy el «ser» de la educación son las competencias. Se dice que las competencias engloban conocimiento, habilidad y valor. Pero todos ellos son conocimientos, porque son significados. Las competencias son una reformulación parcial del conocimiento elaborada más desde las necesidades funcionales que desde la formación del educando. Desde ellas, no hay hueco para la muerte ni para otras áreas del «no ser» de la educación.

Centrar la educación en la adquisición de competencias es una contradicción pedagógica y formativa (Herrán y Álvarez, 2010), como lo es centrarla en los objetivos, en los recursos, incluidas las TIC, o en el alumno.

Como ya se ha visto al analizar la teoría de la mora, la educación no se puede centrar en una sola cosa. Centrar la educación en la adquisición de competencias es como identificar la salud con la apariencia física. Ningún profesional de la Medicina podría suscribirlo. No necesitamos personas competentes, sino personas completas (Savater, 1997).

Pero no sólo eso. Además, hay necesidades educativas que no se pueden traducir a competencias. Y hay ganancias formativas que consisten en perder (teoría del globo). De hecho, ninguna competencia está formulada en términos de ganancia con su pérdida. Como la educación basada en competencias es un efecto de la cultura de la sociedad de donde proviene -de la acumulación y del egocentrismo-, sólo atiende la adquisición y la vida. Como consecuencia, la pérdida y la muerte están excluidas.

Con estas premisas, el currículo esperable es bidimensional. O sea, arborescente y sin profundidad. Para Motta (2007), el currículo está integrado por dos dimensiones:

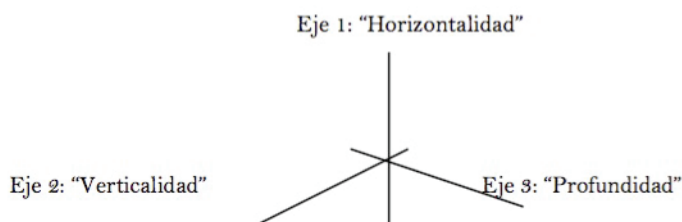
- La dinámica de las áreas de conocimiento, que nacería en las disciplinas de referencia.
- Las necesidades y problemas sociales.

Este currículo podría incorporar lo básico o lo común, pero no lo radical. Lo radical se diferencia de lo básico o lo común por su condición perenne. Lo básico (investigación básica) es relativamente profundo, pero su condición depende del conocimiento objetivo. Lo común lo es de la oferta conocida y normalizada. Lo radical depende de la conciencia, del ser, y puede o no ser objetivo y estar o no normalizado.

Desde un punto de vista curricular, los temas radicales podrían definir una tercera dimensión o eje de intenciones educativas, claramente diferenciado de las dos convencionales:

- Dimensión primera, «horizontal»: áreas, materias, competencias específicas, etc. Su origen es histórico y su habilitación, actualización y activación es sincrónica y dependiente de las necesidades económicas, políticas, sociales y profesionales del presente.
- Dimensión segunda, «vertical»: temas transversales, competencias comunes, etc. Su origen es tanto el miedo social al futuro como los encargos sociales adaptativos y actuales a la escuela asociados a contextos, circunstancias, normativas internacionales, etc.
- Dimensión tercera, «profunda»: temas radicales o perennes.

Figura 3: Currículo 3D basado en la conciencia. (Fuente: Herran et al., 2000).



La inclusión curricular de los temas radicales no tiene por finalidad complicar la enseñanza, sino en completarla. El currículo 3D pretende simplificar la comprensión de la realidad relevante para la educación, para poder generar una conciencia enriquecida de la formación y de la Didáctica.

Su justificación básica es que la formación no puede estar compuesta de ausencias relevantes. Desde esta perspectiva, su función pedagógica y su efecto esperado es normalizador, complementador y organizador, tanto de ámbitos como de retos educativos.

Su característica deseable es la armonía y el equilibrio. Por tanto, serían errores a priori tanto la hipertrofia como la exclusión o la descompensación de cualquier dimensión, clase de reto o de reto concreto sobre otros.

La descompensación afecta hoy al currículo bidimensional. Globalmente, por su polarización en lo exterior. Y más específicamente, por razones parecidas a las que, en su día, ya advertía Rousseau (1987), al hablar de los deseos de los padres. Hoy ya no son tanto los intereses de los padres, sino los empresariales, económicos, políticos, religiosos, etc., según los contextos, los que justifican las muy diferentes educaciones. En cualquier caso, se desarrollan por una encomienda social a la escuela desde necesidades evidentes o inducidas. El problema es cuando la necesidad educativa no se corresponde con el encargo social y cuando la tradición académica tampoco la recoge ni la ha visto, porque se define por su ausencia permanente.

Un tipo de interés y de preparación asocia un conocimiento, un significado y, por ende, una visión. Vemos lo que conocemos, y nuestra mirada es normalmente parcial y dual. Normalmente la población comparte mirada, sesgo y ceguera. En esta situación, lo que percibe la mayoría puede actuar como aval fiable de lo que se observa. Pero no sirve para lo que no se ve. Este hábito homeostático suele asentar la conciencia ordinaria, que tiende a rechazar todo aquello que «le mueve el piso», aunque sean hábitos instrumentales, como la crítica, la creatividad o la conciencia aplicadas a sí.

Todo ello hace especialmente difícil la detección y normalización de los temas radicales por quienes, de una u otra manera, contribuyen a fortalecer y a continuar la inercia de la educación y el currículo 2D.

Los temas radicales podrían diferenciarse de los temas educativos de la primera y segunda dimensión por una serie de características inherentes y definitorias:

- Normalmente no están presentes en los *currícula* oficiales ni en los proyectos educativos de los centros.
- Desde un punto de vista curricular, cortan a las intenciones educativas de las otras dos dimensiones.
- Desde un punto de vista social, se reflejan en todo lo que ocurre en la superficie de la vida ordinaria, que nutren y sostienen, a modo de raíces.
- Son claves para la formación.
- Normalmente, no se demandan, no se reclaman. Son «sordos», «silenciosos». No se prodigan en los medios, ni son contenidos de la conciencia ordinaria.
- Son independientes de tiempos, culturas, contextos, ideologías...
- Convergen entre sí, todos se contienen a sí mismos, desde uno de ellos se desemboca en los otros.
- Definen esencialmente la educación y formación: su no inclusión normalizada en la educación hace que la formación ni sea tal ni pueda darse.
- Su enseñanza fértil requiere de docentes interiorizados, conscientes, con bajo egocentrismo y que los hayan madurado antes en sí mismos.
- Cada uno de ellos asocia una Pedagogía particular, para cuyo desarrollo se precisa un enfoque amplio y profundo de la educación con base en la conciencia.
- Con esta perspectiva, definen el vector formativo esencial que transcurriría del egocentrismo (origen) al autoconocimiento (sentido) mediante la conciencia (módulo).

Algunos de ellos son la educación desde y para la conciencia, el egocentrismo (personal, institucional, colectivo, etc.), la madurez personal, la muerte, el autoconocimiento, la universalidad, la humanidad, la evolución humana, la educación prenatal, la sabiduría y los maestros, el amor, la meditación, etc.

Una cuestión relevante para la formación, percibida desde los temas radicales, es la formatividad o educatividad de los temas educativos. Nos

explicamos. Por la educación, por la conciencia, un tema socialmente no demandado y clave para la formación –por ejemplo, un tema radical como la muerte– podría aflorar, irse definiendo y normalizarse, pasando a ser una intención educativa común o básica de primera o de segunda dimensión.

Dicho de otro modo: todas las clases de temas y retos educativos, todas sus dimensiones tienen una condición dinámica o sujeta a cambio. Y de un modo particular los temas radicales. El carácter perenne de los temas radicales no significa que sean retos formativos estáticos o mineralizados. Su naturaleza es evolutiva y depende de la complejidad de conciencia normal del momento noogenético. Por la educación, un tema radical podría dejar de serlo o mantener cierto carácter radical. O sea, en tanto que complejo, podría no abandonar del todo su naturaleza radical y formativa.

Por ejemplo, la educación inclusiva, la educación ambiental, la educación vial, etc. fueron temas radicales y extraordinarios en su momento. Una vez mejor comprendidos e investigados, una vez vinculados con la profesión de la enseñanza, se transformaron en enfoques pedagógicos normalizados o en temas transversales. Por tanto, los temas que, como la educación para la muerte, puedan ser radicales hoy, podrían evolucionar en el futuro hacia la transversalidad o basicidad. Un indicador de ello será cuando la mayor parte de personas se sorprenda de que haya pasado tanto tiempo tan lejos de la educación fundamental.

Al mismo tiempo, los temas radicales –fundamentalmente el egocentrismo y la conciencia– puede definir la educatividad de temas educativos de otros ejes. Esto es muy interesante. Por ejemplo, por todas partes puede leerse sobre la importancia de la creatividad, de la empatía, de la cooperación, del propio aprendizaje significativo y relevante, etc. Todas ellas son habitualmente consideradas competencias fundamentales y deseables. Pero esta consideración carece de sentido.

Aunque se hable de la solidaridad o de la colaboración como valores deseables, las más habituales son las colaboraciones interesadas o las solidaridades restringidas. Un par de ejemplos de solidaridad negativa que pone Vegas (2007) son el corporativismo o la mafia (p. 48). También la creatividad es clave para el desarrollo de todos los terrorismos y de todas las religiones que adoctrinan, luego no siempre es una referencia deseable. Siempre dependerá de si es egocéntrica o de si es consciente o generosa.

La comprensión de estos temas de naturaleza transversal, al cruzarse por radicales como el egocentrismo o la conciencia humana, cambia completamente su interpretación. La mayor complejidad aportada desde la tercera dimensión curricular sirve para clarificar su positividad y educatividad.

Algunas conclusiones

De lo precedente podemos deducir algunas conclusiones, para las que retomaremos algunas razones anteriores y otras reflexiones suplementarias.

La Pedagogía se está perdiendo lo mejor de la educación. Lo mejor es lo más propiamente formativo. Esto no parece advertirse. Uno de los mayores errores de la Pedagogía y de la Didáctica es polarizarse en la práctica educativa y en el alumno comprendido como centro de la educación. La reflexión sobre la práctica es una acción superficial sobre un efecto de la formación. Y el alumno es sólo un centro entre muchos, como explica la «teoría de la mora». Es imposible acertar así. Una educación desarrollada exclusivamente tomando como centro al alumno no producirá efectos duraderos ni de calado.

La Pedagogía no se detiene suficientemente en lo que subyace esencialmente ni afecta al fenómeno educativo. Es como si fijara su interés en la velocidad, en el modelo o en el color de la pintura de un vehículo, y pasara por alto quién lo está conduciendo o a dónde se dirige. Un manzano o un peral son en función de sus frutos. Pero eso no significa que árbol y frutos sean equivalentes. Lo son sólo desde un punto de vista utilitarista y miope:

- Estos árboles también tienen raíces. Aunque no se vean, no puede negarse su existencia. Por un lado, sólo si las raíces son largas y fuertes el árbol puede ser alto y fértil. Por otro, las raíces recorren todo el ser -desde los llamados pelos absorbentes hasta el corazón de cada uno de los frutos-. Todo el árbol depende de ellas.
- La diferenciación entre las diversas partes del árbol son arbitrariedades relativas. Raíces y frutos están íntimamente unidos. Desde un punto de vista natural y complejo, entre ellos hay una relación de unicidad, de no-dualidad.

- Si nos olvidamos de las raíces, si dejamos de ser conscientes de ellas y no las conocemos ni nutrimos, el ser entero se resentirá y acabará malviviendo o muriendo. Esto es, un poco, lo que ocurre con la educación.

Sin incorporar a la conciencia, a la ciencia y a la enseñanza los temas o retos radicales, la Pedagogía en general y la Didáctica en particular serán disciplinas incompletas y contradictorias:

- A la vista de la historia de la Pedagogía del Oriente clásico: Lao Zi (2006), Siddharta Gautama (en Osho, 2007), Confucio (1969), Zhuang zi (1999), Lie Yukou (1987), etc., podría afirmarse que la Pedagogía de Occidente incurre en desatenciones esenciales. No superar su *ismo* constitutivo (occidentalismo) para acceder a su conocimiento podría interpretarse como una irresponsabilidad epistemológica e histórica continuadas.
- Una Pedagogía total -en este sentido- y abierta, no sólo «al» cambio, sino a «su» cambio radical podría fundamentar y desarrollar, con una base más compleja, evolutiva y consciente, una educación para la universalidad (Herrán, 2008).

Es necesario redefinir la educación y la formación:

- El aprendizaje significativo y relevante es absolutamente insuficiente como finalidad didáctica. Por un lado es incompleto. Por otro, mucho aprendizaje significativo y relevante no es formativo.
- La finalidad de la educación es la formación, la formación es autoformación y la autoformación, o es evolutiva y centrada en la conciencia, o no será formación. Esta transformación evolutiva puede sintetizarse en un vector que representa, para los planos individual, institucional, social, etc., el transitar del ego a la conciencia.
- Esta trayectoria interna se apoya en el conocimiento, la pérdida de programaciones mentales (personales y colectivas), condicionantes e identificaciones y la meditación. Su sentido formativo es el autoconocimiento, la universalidad y la mejora social. Sus referentes ignorados y radicales son la conciencia y la posible evolución humana, una de cuyas características más destacadas en su carácter perenne.

La noción de perennidad aplicada a lo educativo ha de ser interpretada desde la hondura o radicalidad pedagógica, no desde razonamientos frugales, desde la superficie de la educación o la ocurrencia. Por ejemplo, Chesterton (1961) habló de «educación eterna», asegurando que: «La única educación eterna es ésta: estar lo bastante seguro de una cosa como para atreverse a decírsela a un niño». Lo que pudiera parecer genial

o certero falla centralmente. Porque la seguridad de las creencias nunca puede ser asiento de la educación. Más bien y casi siempre asientan lo contrario. La seguridad individual o compartida no conlleva acierto. La certeza puede asegurar el error.

El fundamento de la educación de la razón es el conocimiento y la duda que lo constituye. La duda es el soporte más fiable del conocimiento. Es la molécula de la conciencia y, por ello, el máximo común divisor de la ciencia y la enseñanza. Sin conciencia, toda acción educativa está ofuscada, desnortada. Sólo la duda permite avanzar. Sin duda hay parálisis y adoctrinamiento. La confusión y la parálisis son indicadores de inmadurez generalizada, consensuada, preconscientemente deseada de nuestra sociedad:

- Normalmente al niño se le enmaraña, asegura y paraliza desde la propia inmadurez inadvertida o indiferente, porque una gran parte de lo que se le enseña desde los sistemas educativos es adoctrinante.
- No es currículum oculto, sino currículum descarado, hueco, incompleto, sesgado, sólo existencial. Muy raras veces se desarrolla educación para el autoconocimiento, o sea, para responder a quién soy yo esencial, profundamente o cuál es mi verdadera identidad.
- La enseñanza de calidad de temas radicales se realiza desde la hondura del ser. Su comunicación didáctica es directa, experimental. No precisa de aseguramiento ni de duda, porque se realiza de conciencia a conciencia.

Uno de los temas radicales es la educación para la muerte y su Pedagogía. Sin su inclusión epistemológica en una educación y Pedagogía de la conciencia, la Pedagogía de la muerte será una disciplina tan atractiva y superficial como completamente inútil. Externamente será un bicho raro en la ciudad de la ciencia normal. Internamente será contradictoria y estéril:

- La muerte y la educación están demasiado saturadas de vida. Por eso se sostiene ese disparate de que hay que educar para la vida. ¿Por qué tanto énfasis en educar para la vida? La educación para la vida es un sinsentido, porque es completamente insuficiente y pedagógicamente contradictorio. Para la vida educan los hipopótamos, los leones, las hormigas... Lo hacen mucho mejor que el ser humano, cuyo resultado es poco más que una calamidad exterior (social) e interior (formativa).
- Si el ser humano quiere sobrevivir, ha de educar para comprender la vida, comprender la vida para cambiarla radical, profundamente, y esto sólo es posible hacerlo con la muerte.

- Si empieza por la vida y termina en la vida, al único sitio que llegará es a su propia destrucción, desde la propia especie, la de otras y la de su entorno. (El mismo error se comete cuando se forman profesores desde y para la práctica). El utilitarismo pedagógico -que no favorece que la Pedagogía desarrolle la tarea de identificar y saber utilizar recursos internos (Müeller-Commichau, 2015)- y la compulsión por cosechar a toda costa, según intereses compulsivos (profundamente irreflexivos) y sistémicos, ha entrampado a la educación y a la Pedagogía. Ahora se trata de evolucionar, de mutar de paradigma verdadero. El sentido posible no es ninguno de los cuatro puntos cardinales. Es ascender profundizando.
- Para afrontar esta empresa colosal y extrañamente inédita no se ha de empezar por la vida ni por nada que rodee a la vida. Desde nuestra perspectiva, lo primero es saber que nuestras vidas particulares, familiares, nacionales, etc. no representan la vida en general. Y que la vida general es un desastre en el que hay un isomorfismo y un correlato entre lo exterior y lo interior.
- Puesto que todo callejón sin salida tiene una salida, debemos y podemos educar para cambiar la vida. En la vida, en la educación y la enseñanza, de hecho, hay mucho cambio: cambio en la aceleración, en los contenidos, en los recursos... Cambia el exterior, el oleaje. Pero no se aprecian cambios hondos en el quién y el para qué. Desde nuestra perspectiva es preciso un cambio del cambio en Pedagogía que abarque tanto lo exterior como lo interior.
- Para cambiar el exterior, como ha expresado Krishnamurti (2008), no hay otro lugar donde empezar que desde nosotros mismos. Dentro de nosotros, el centro es la conciencia y el autoconocimiento. Esto lo han dicho todos los maestros y maestras de la humanidad. Es preciso, para empezar, que cada persona -y especialmente los educadores y profesionales de la educación: investigadores, políticos, profesores, padres, medios de comunicación, alumnos, etc.- se den cuenta de que es el soporte y el eje del paisaje que percibe.
- Desde la «educación para la vida» y sin educación de dentro a fuera los cambios anhelados serán siempre periféricos y objetales, y cualquier discurso o tarea educativa serán fraudes. Todo proceso didáctico radical e inclusivo comienza en quien enseña, del mismo modo a como el trazo de una circunferencia con un compás comienza atendiendo al centro y afianzando la punta del compás en el papel. Ese centro, en contra de lo que algunos piensan, no sólo es un punto que existe: es el referente central, la clave de su geometría.

- Si desde las aulas, las familias, los medios de comunicación, las políticas educativas, etc. no se incluye la educación para la muerte como un contenido global, ordinario y normalizado, no se estará enseñando a vivir completamente. Por ello, ni siquiera se estará educando para la vida. Como ha dicho Cabodevilla (1969), la muerte no sólo limita la vida, sino que la abarca. No sólo la escolta, sino que la impregna, no sólo la interrumpe, sino que la consume, no sólo la amenaza, sino que le da sentido. Lo anterior justifica bien la idea de que la muerte sea un contenido y un fenómeno orientador de la vida (Frankl).
- Tomar conciencia de la propia muerte estructura la vida espontánea, automáticamente. Es un imperativo crecer interiormente más, ojalá con la ayuda de una Pedagogía de la conciencia, para una educación más compleja y profunda que incluya la muerte en la vida que trata.
- La muerte tiene su sentido, como la vida lo tiene. Y ambos sentidos no son diferentes. Dicho de otro modo: de los sentidos posibles, el más útil es el que surge de la síntesis de ambos, que cabe identificarse con el de la evolución de la conciencia humana. Ahora bien, si como decimos la mortalidad es un requisito para otorgar un sentido a la vida, ¿por qué se obvia lo evidente y más en la formación del ser humano? No es posible favorecer la construcción de «proyectos vitales» o de «vidas con proyecto» sin la muerte, ni la muerte sin la conciencia.

La muerte se obvia y se relega porque los sentidos vienen definidos por los intereses de los sistemas de pertenencia:

- Esos sentidos son variantes que, en última instancia, desarrollan rentabilidades y eficacias sesgadas y egocéntricas de los sistemas sociales. Casi todos los sistemas sociales son egocéntricos y tan abiertos como cerriles. Las personas viven identificados con muchos de ellos y es en función suya como se organizan exterior e interiormente.
- La infinidad y preeminencia de sentidos sistémicos o egocéntricos define la ausencia de un norte común humano. Es por esto por lo que sostenemos que, más que encontrarnos en la sociedad del conocimiento, engordamos la sociedad del egocentrismo o de la inmadurez. Lejos queda la sociedad de la educación y la conciencia.

Una posible educación para la muerte podría ser el atrio de una educación de la conciencia:

- Educar la conciencia es compensar, desde el conocimiento, el pensamiento fragmentario, débil y para la parcialidad propio de la conciencia ordinaria.
- Desde la experiencia de la conciencia extraordinaria la muerte se percibe de forma diferente a desde la creencia de la conciencia ordinaria. Desde altos estados de conciencia se observa convergencia y coincidencia en los maestros, que validan el «Todo lo que se eleva, converge», de Teilhard de Chardin (1978). Por tanto, resulta indiferente recurrir a uno o a otro maestro despierto o que haya alcanzado su autoconocimiento.
- Todo aquello que puedan expresar los seres humanos más lúcidos podría ser relevante para la complejidad de la propia conciencia y, por tanto, para la propia educación.
- Dentro de la naturaleza, dentro de la sociedad, sus enseñanzas son recursos didácticos orientadores y formativos para una educación para la muerte y la conciencia y para la construcción, desde fuentes directas, de una Pedagogía radical e inclusiva. Sobre el particular, Osho (2013, 169-170) expresa que:

Quienes se han conocido a sí mismos saben, sin lugar a dudas, que son seres eternos. Aunque han muerto muchas veces, siguen vivos.

El nacimiento y la muerte no son sino pequeños episodios en el gran peregrinaje del alma. El miedo a la muerte desaparecerá en cuanto entres en contacto contigo mismo [...] En cuanto comprendas que la muerte no existe, desaparecerá todo temor: el temor a lo desconocido, a la oscuridad...

No hay nada que temer. La existencia es tu hogar. No puede ahogarte, no puede destruirte, formas parte de ella.

Referencias bibliográficas

- Blanco Laserna, D. (2012). *Einstein. La teoría de la relatividad. El espacio es una cuestión de tiempo*. Navarra: RBA.
- Cabodevilla, J. M. (1969). *32 de diciembre. La muerte y después de la muerte*. Madrid: La Editorial Católica.
- Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*. Salamanca: FahrenHouse. Recuperado de: <<http://espaciotiempoyeducacion.com/ocs/index.php/ete/pm/schedConf/presentations>>.
- Centanaro G. (2003). Muerte encefálica: El concepto de muerte. Un poco de historia. VI Congreso Colombiano de Neurología. *Acta Neurol. Colomb.* (19), 172-185.
- Chesterton, G. K. (1961). *Obras completas*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Cobo Medina, C. (2010). ¿Por qué Tenía Ud. tanto Miedo, Don Miguel? *Revista Adiós* (81), 24-26.
- Comenio (1984). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Concostrina, N. (2009). *Menudas historias de la Historia. Anécdotas, despropósitos, algaradas y mamarrachadas de la humanidad*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid: Bergua.
- Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- Deshimaru, T. (1982). *Preguntas a un maestro zen*. Barcelona: Kairós.
- Dewey, J. (1971). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008a). *El arte como experiencia*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008b). *La teoría de la valoración*. Madrid: Siruela.
- Flores, M. C. G. (2010). *Formación de educadores holistas. El desarrollo de las habilidades docentes y sus procesos de transferencia*. Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Gabilondo, Á. (2009). *Contigo*. Madrid: Santillana.
- Gascón, M. (1997). Prólogo. En A. de la Herrán, *El ser y la muerte. Didáctica, claves, respuestas*. Barcelona: Humanitas.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus (e.o.: 1968).
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI: Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2003a). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2003b). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2004a). El Autoconocimiento como Eje de la Formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50.
- Herrán, A. de la (2004b). Evolución de la Democracia: El Egocentrismo Político como Lastre. *Revista Acontecimiento* (72: Monográfico: «Los Déficit de la Democracia»), 45-49.
- Herrán, A. de la (2004c). Hacia una Política Democrática más Madura. *Revista Acontecimiento* (74), 17-19.
- Herrán, A. de la (2005). El nuevo «paradigma» complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 481-571). Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la (2006). Nuevos aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada evolucionista y gruyeriana. En C. Vilanou, F. E. González Jiménez, A. de la Herrán, M. Fernández Pérez, y L. Grosso, *Epistemología del aprendizaje humano* (pp. 123-266). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Herrán, A. de la (2008). Hacia una educación para la universalidad: más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía*

- universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 209-257). Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM.
- Herrán, A. de la (2009a). Contribución al Concepto de Creatividad: Un Enfoque Paquidérmico (1ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (21), 43-70.
- Herrán, A. de la (2009b). Estadios de evolución docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415.
- Herrán, A. de la (2010a). Contribución al Concepto de Creatividad: Un Enfoque Paquidérmico (2ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (22), 151-175.
- Herrán, A. de la (2010b). Contribución al Concepto de Creatividad: Un Enfoque Paquidérmico (3ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (23), 131-162.
- Herrán, A. de la (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XXI* (14), 245-264.
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>>.
- Herrán, A. de la (2015). ¿El niño como maestro? En J. L. Villena Higuera y E. Molina Fernández (Coords.), *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (pp. 103-108). Barcelona: Graó.
- Herrán, A. de la y Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: Significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitat.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S. y Freire, V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: De la Torre.
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2008). La Práctica del «Acompañamiento Educativo» desde la Tutoría en Situaciones de Duelo. *Tendencias Pedagógicas* (13), 157-173.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitat.
- Josephson, M. (1959). *Edison: A biography*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura* (6ª ed.). Madrid: Alfaguara (e.o.:1978).

- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Lao Zi (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Madrid: Trotta.
- Le Bon (2014). *Psicología de las masas*. Madrid: Morata.
- Lie Yukou (1987). *Lie Zi. El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Kairós.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales (2ª de.)*. Barcelona: Kairós.
- Manen, M. van (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Mantegazza, R. (2006). *La muerte sin máscara*. Barcelona: Herder.
- Montaigne, M. de (2012). *Ensayos escogidos*. Barcelona: Globus.
- Morin, E. (1983). *El método II. La vida de la vida (e.o.: 1980)*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1986). *El método I. La naturaleza de la naturaleza e.o.: 1977*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento (e.o.: 1986)*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1990). *Introduction á la pensée complexe*. Paris: ESF Ed.
- Morin, E. (1996). *Entrevista a Edgar Morin con la colaboración de N. Vallejo-Gómez y F. Girard*. Paris. Diciembre.
- Morin, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. *Escuela Española (3469)*, 1534-1535.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2003). *El método V. La identidad humana: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2009). *El octavo saber*. Recuperado de: <<http://www.youtube.com/watch?v=Uhwy4MZiFC0>>.
- Motta, R. D. (2007). Obstáculos y Desafíos en la Construcción de un Enfoque Curricular Transdisciplinar. Algunos Casos. Conferencia. *I Congreso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinariedad y Ecoformación. Hacia una Educación Planetaria*. Barcelona: GIAD, EDEI, Universitat de Barcelona.
- Müeller-Commichau, W. (2015): Anerkennung als Medium. En G. Burkart und N. Meyer (Eds.), *Die Welt anhalten*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Cambridge: University of Cambridge.

- Osho (2004). *El libro del ego*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2007). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Madrid: Océano-Gaia.
- Osho (2010). *Cierra los ojos y lánzate*. Barcelona: Debolsillo.
- Osho (2013). *Intimidad. La confianza en uno mismo y en otro*. Barcelona: Debolsillo (e.o.: 2001).
- Pedrero García, E. y Leiva Olivencia, J. J. (2011). La muerte, tema radical y perenne en la educación. Hacia una (r)evolución educativa. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona. Universidad de Barcelona. 20-22 de octubre.
- Perrenoud, P. (2012b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Poch, C. (2012). Educar para la vida es educar para la muerte. Hacia una pedagogía de la vida y de la muerte. En Asociación Viktor E. Frankl (Coord.), *Duelo y escuela. Educar en el sentido ante la pérdida*. Barcelona: Sello Editorial.
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.
- Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.
- Rodríguez Herrero, P. Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), 175-195.
- Rodríguez Herrero, P., Herrán Gascón, A. de la y Cortina Selva, M. (2015). *Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte*. Manuscrito: Madrid.
- Rousseu, J. J. (1987). *Emilio o de la educación*. Madrid: Edaf.
- Rufino, C. (2007). «Al Niño no se le Puede Hurtar el Derecho a Saber qué es la Muerte». *El Correo de Andalucía*, 34, 22 de marzo.
- Sampedro, J. L. (2007). Entrevista. *Informe Semanal*. Emitido el 20 de enero. TVE.
- Santos Guerra, M. Á. (2007). No Aparece por Ninguna Parte. *La Opinión de Málaga*, 13 de enero, p. 32.
- Savater (1997). *El valor de educar*. Madrid: Ariel.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-31.
- Teilhard de Chardin, P. (1978). *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus.
- Vegas, J. M. (2007). El temple Moral Actual y los Miedos del Siglo XXI. *Revista Acontecimiento* (82), 46-49.

- Zambrano, M. (2007) *Filosofía y educación. Manuscritos*. (Ed. de A. Casado y J. Sánchez-Gey). Málaga: Ágora.
- Zambrano, M. (2011). *Obras completas*. Madrid: Galaxia Gutenberg/ Circulo de Lectores.
- Zhuang Zi (1999). *Zhuang Zi: Maestro Chuang tsé*. Barcelona: Kairós.

OTHER PUBLICATIONS OF FAHRENHOUSE

www.fahrenheithouse.com

BOOKS

Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasía*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Salamanca: FahrenheitHouse.

JOURNALS

Foro de Educación
(www.forodeeducacion.com)

Espacio, Tiempo y Educación
(www.espaciotiempoyeducacion.com)

El Futuro del Pasado
(www.elfuturodelpasado.com)

Esta indagación tiene como objetivo sistematizar contenidos (razones y ángulos reflexivos) que puedan servir para continuar construyendo la Pedagogía de la muerte a la luz de una Pedagogía de la conciencia.

A diferencia de otros planteamientos sobre el tema, entendemos que sólo será posible continuar la edificación epistemológica de la Pedagogía de la muerte si ésta no se basa, ni comienza ni termina en sí misma. Cultivar un árbol en un tiesto puede ser adecuado para empezar. Pero, si queremos que crezca, habrá que pasarlo a la tierra del suelo.

Para intentar hacerlo, se trabajará desde el «enfoque radical e inclusivo de la formación», sintetizado en el trabajo Herrán (2014). Se trata de una denominación reciente de una progresiva construcción epistemológica realizada desde hace veintitrés años por el autor.

Con este ensayo no se pretende convencer a nadie, ni tampoco contender o debatir. Tan sólo se redacta y se comparte con la comunidad científica y profesional lo que ha podido observar, por si para algún lector o lectora pudiera ser aprovechable.

La estructura del estudio es una espiral plectonémica, esto es, enrollada alrededor de un eje. Quiere esto decir que cada parágrafo podrá retomar razones anteriores para desarrollarlas. Al hacerlo, podrán percibirse reiteraciones de contenido entre apartados sucesivos. Pero casi todas las recurrencias serán previstas y no sobrarán en sus epígrafes, porque se entenderán necesarias para que cada uno se presente con un carácter unitario y para hilar el conjunto de un modo más cohesionado y global.

La combinación del enfoque radical e inclusivo de la formación, la Pedagogía de la muerte y la Pedagogía ha generado como resultado contenidos disponibles en la siguiente estructura: Introducción // Algunas insuficiencias de la Pedagogía: 1 Algunas insuficiencias sincrónicas; 2 Algunas insuficiencias diacrónicas // Enfoque radical e inclusivo de la formación y Pedagogía de la muerte // La Pedagogía ante la muerte // Educación con y para la muerte // Desde el concepto de muerte: 1 Aproximación radical e inclusiva al concepto de muerte; 2 Diversos conceptos de muerte para la educación // Sociedad, Pedagogía y educación radical // Fundamentos de metodología para una formación radical e inclusiva aplicable: 1 Algunos aspectos generales o polivalentes; 2 Planteamiento de la acción educativa radical e inclusiva: la teoría de la mora // 3 Currículo radical e inclusivo // Algunas conclusiones.